

Alber, Martin; Foitzik, Andreas; Goltz, Jutta; Riescher, Sabine; Stein, Gebhard; Stock, Barbara; Walter, Sibylle

## **Interkulturelle Potenziale nutzen. Ergebnisse aus dem Projekt**

### **"Zukunftsorientierte interkulturelle Personalentwicklungsstrategien" (ZIP) 2005-2007**

*Tübingen : Institut für Regionale Innovation und Sozialforschung 2008, 106 S.*



#### Quellenangabe/ Reference:

Alber, Martin; Foitzik, Andreas; Goltz, Jutta; Riescher, Sabine; Stein, Gebhard; Stock, Barbara; Walter, Sibylle: Interkulturelle Potenziale nutzen. Ergebnisse aus dem Projekt "Zukunftsorientierte interkulturelle Personalentwicklungsstrategien" (ZIP) 2005-2007. Tübingen : Institut für Regionale Innovation und Sozialforschung 2008, 106 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26747 - DOI: 10.25656/01:2674

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26747>

<https://doi.org/10.25656/01:2674>

#### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Martin Alber, Andreas Foitzik, Jutta Goltz, Sabine Riescher,  
Gebhard Stein, Barbara Stock, Sibylle Walter**

## **Interkulturelle Potenziale nutzen**

**Ergebnisse aus dem Projekt "Zukunftsorientierte interkul-  
turelle Personalentwicklungsstrategien" (ZIP) 2005-2007**

**Gefördert im Rahmen von EQUAL 2  
Tübingen 2008**



**Bundesministerium  
für Arbeit und Soziales**



## Inhaltsverzeichnis

### **1. Gebhard Stein: Interkulturelle Potenziale nutzen**

**TEIL I - Diversity Management und Beispiele für die Anwendung**

### **2. Gebhard Stein: Zum Konzept "Diversity": Eine kritische Annäherung**

### **3. Sibylle Walter: Diversity-Management: (K)ein Thema für die betriebliche Ausbildung?**

### **4. Andreas Foitzik: Die Paradoxien der interkulturellen Öffnung**

### **5. Jutta Goltz & Sibylle Walter: Ein institutioneller Veränderungsprozess**

### **6. Jutta Goltz & Sibylle Walter: Sprachförderung im beruflichen Ausbildungskontext**

**TEIL II - Voraussetzungen für produktives Lernen**

### **7. Martin Alber & Sibylle Walter: Wie können informelle Lernprozesse sichtbar und initiiert werden?**

### **8. Sabine Riescher: Die Rolle der Ausbilder/innen in ihrer professionellen Beziehung zu den Auszubildenden**

### **9. Martin Alber: Kreative Felder, Diversity, Auszubildende und eine Liverpooler Band**

### **10. Barbara Stock: Gemeinschaft schafft Wissen**

**TEIL III - Ausblick**

### **11. Gebhard Stein: Ausblick und Handlungsbedarf**

**Anhang:**

- **Virtuelles Lerntagebuch**
- **Interviewleitfaden für Auszubildende mit Migrationshintergrund**
- **Aufbereitete Befragungsergebnisse**

## Gebhard Stein

### Interkulturelle Potenziale nutzen

Interkulturalität und informelles Lernen standen im Zentrum des von September 2005 - 31.12.2008 laufenden Projektes "ZIP – Zukunftsorientierte interkulturelle Personalentwicklungsstrategien" im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL. Ziel des ZIP-Projektes war die Erschließung interkultureller Ressourcen in Unternehmen und Organisationen. Dabei bezogen wir uns auf Konzepte der „interkulturellen Öffnung“ und des Diversity Managements und verbanden diese mit der Diskussion um informelle und selbstgesteuerte Lernformen.

Im Rahmen von "ZIP" arbeitete IRIS im Teilprojekt "ZIP.Konzepte" mit Verantwortlichen für die Personalentwicklung und Ausbildung in Bildungseinrichtungen der Kammern, im Bereich der Sozialen Arbeit ("Sozialen Betrieben" der "Benachteiligtenförderung") und kleineren Unternehmen zusammen. Im Blick waren dabei Ansätze, die vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund unterstützen sollten oder Jugendliche mit schwierigen Bildungsvoraussetzungen (z.B. mit fehlenden oder niedrigen formalen Schulabschlüssen).

Ziele des Projektes waren u.a.

- die Reflexion interkultureller Dimension in Ausbildungs- und Lernzusammenhängen,
- die Begleitung institutioneller Entwicklungsprozesse hin zu einer interkulturellen Öffnung,
- Unterstützung beim Aufbau systematischer Strategien, um verdeckte Kompetenzen bei Jugendlichen zu erkennen, zu fördern, einzusetzen und weiterzuentwickeln,

- die Entwicklung praxisorientierter Konzepte zur Nutzung informeller Lernprozesse.

Im Rahmen dieser Veröffentlichung werden wichtige Ergebnisse des EQUAL-Teilprojektes "ZIP.KONZEPTE" vorgestellt. In den folgenden Beiträgen und den Materialien im Anhang wird beschrieben, wie wir in der praktischen Projektarbeit Ansätze der "interkulturellen Öffnung", des Diversity Management und der "modernen" europäischen Bildungsdebatte um informelles und selbst-definiertes Lernen zusammen bringen konnten. Dies geschah in unterschiedlichen Kontexten der beruflichen Qualifizierung und Ausbildung sehr heterogener Gruppen von Jugendlichen in den institutionellen Rahmenbedingungen von Klein- und Mittelunternehmen (KMU), überbetriebliche Bildungseinrichtungen der Handwerkskammern und Sozialen Betrieben.

Die Beiträge dieser Veröffentlichung speisen sich aus diesen sehr unterschiedlichen Erfahrungshorizonten.

In einem ersten Teil stehen die Konzepte des "Diversity Management" und ein Anwendungsbeispiel, anschließend das Konzept der "interkulturellen Öffnung" im Mittelpunkt. Die Anwendung dieser Ansätze wird an einigen Beschreibungen aus der Projektarbeit verdeutlicht.

Wir setzten uns während des Projektes ZIP immer wieder mit dem Ansatz des Diversity Management auseinander. Im ersten Beitrag **„Zum Konzept „Diversity“: eine kritische Annäherung“** werden die aus unserer Sicht problematischen Seiten des Diversity-Konzeptes, aber auch sein möglicher Ertrag sowie der Bezug zur aktuellen Bildungsdiskussion skizziert.



Der Ansatz des Diversity Management wird bislang in der betrieblichen Ausbildung – vor allem in KMU – nicht ernsthaft reflektiert und angewendet. Im Beitrag **„Diversity-Management: (K)ein Thema für die betriebliche Ausbildung?“** werden Ansatzpunkte für die Nutzung des Diversity-Ansatzes in der betrieblichen Ausbildung dargestellt und mit konkreten Beispielen unterlegt.

Im nächsten Beitrag **„Die Paradoxien der interkulturellen Öffnung“** werden Prozesse der interkulturellen Öffnung, ihre Zielrichtungen und (praktischen) Voraussetzungen detailliert beschrieben. Dabei wird auf die „Paradoxien“ verwiesen, die in der Auseinandersetzung mit der interkulturellen Dimension auftreten. Ein zentraler Aspekt ist dabei, dass ein stetiger Prozess der „Selbstreflexivität“ unerlässlich ist: Wir können nicht „einfach“ auf die Differenz zu den „Anderen“ verweisen, ohne über „uns“ selbst zu reden und nachzudenken. Dies hat Konsequenzen für die Haltungen von Fachkräften und für Fragen der Institutionsentwicklung.

Der folgende Text **„Ein institutioneller Veränderungsprozess“** greift diesen Aspekt auf und skizziert unsere Vorgehensweise an einem Projektbeispiel. Es wird gezeigt, welche Überlegungen und konkreten Ansätze unserem Projektprozess zu Grunde lagen, um einen adäquaten Umgang mit Verschiedenheit in einer Ausbildungseinrichtung für „benachteiligte“ Jugendliche zu entwickeln und die dazu notwendigen institutionellen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Der Beitrag zur **„Sprachförderung im beruflichen Ausbildungskonzept“** konkretisiert weiter und greift die Diskussion auf, die seit geraumer Zeit in Ausbildungseinrichtungen geführt wird: In welcher Sprache sollen Jugendliche mit Migrationshintergrund in einer Ausbildungssituation sprechen? Wie funktioniert eine produktive

Sprachförderung? Welchen Stellenwert hat die Sprachförderung innerhalb der ausbildenden Institution? Wer ist eigentlich für Sprachförderung verantwortlich?

Die im zweiten Teil folgenden Beiträge beziehen sich schwerpunktmäßig auf Voraussetzungen für produktives Lernen – bezogen auf Haltungen der Auszubildenden, die pädagogische Praxis und institutionelle Voraussetzungen.

Die Aspekte des informellen und des selbstorganisierten Lernens spielen dabei eine wichtige Rolle. Der Beitrag **„Wie können informelle Lernprozesse sichtbar und initiiert werden“** greift diese Thematik auf. Es wird eine Reihe von methodischen Ansätzen beschrieben, in denen die konkrete praktische Arbeit vor dem Hintergrund „informellen“ Lernens nachvollziehbar wird.

Aus den Ergebnissen von Interviews mit Auszubildenden im Kontext der überbetrieblichen Ausbildung wurden Rahmenbedingungen für „gelingende“ Lern- und Lehrbedingungen aus der Sicht von Auszubildenden und Auszubildenden herausgearbeitet. Ein interessantes Ergebnis war dabei u.a., dass die Fachleute vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in der praktischen Ausbildungsarbeit Probleme mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur am Rande thematisierten und dem gegenüber stärker Fragen der Motivation von Jugendlichen und der abwechslungsreichen Gestaltung der Lehrsituation hervorhoben. Dies wird im Beitrag **„Die Rolle der Ausbilder/innen in ihrer professionellen Beziehung zu den Auszubildenden“** gezeigt.

Immer wieder reflektierten wir während des Projektes darüber, wie Verantwortliche in der Ausbildung zum einen einen positiven, „nicht-defizitorientierten“ Blick auf Jugendliche auch mit schwierigen Bildungsvoraussetzungen entwickeln können und zum anderen wie man die Unter-

schiedlichkeit von Jugendlichen in einer Gruppe als Ressource nutzen kann. Im Beitrag **„Kreative Felder, Diversity, Auszubildende und eine Liverpooler Band“** werden aus der Reflexion konkreter Ausbildungsbedingungen in einem Kleinunternehmen Rahmenbedingungen reflektiert, die produktive Lernprozesse unterstützen.

Stärker auf die institutionellen Ressourcen verweist ein Beitrag **„Gemeinschaft schafft Wissen“**, in dem die Rahmenbedingungen eines Sozialen Betriebes und seine Leistungen für "benachteiligte" Jugendliche im Arbeitslosengeld-II-Bezug reflektiert werden. Dabei wird re-interpretiert, welche "nicht-materiellen" Ressourcen, also kommunikative Kompetenzen, gesammeltes Erfahrungswissen usw. einer Institution genutzt werden, um "des-integrierte" Jugendliche zu fördern.

Interessant ist dabei auch, dass diese wertvollen Ressourcen der Institution nur zum Teil bewusst sind und sie deshalb auch nur begrenzt in Reflexionsprozessen berücksichtigt werden. In einem letzten Beitrag **„Ausblick und Handlungsbedarf“** wird schließlich resümiert und dabei insbesondere der Zusammenhang zwischen der "Diversity-Diskussion" bezogen auf "benachteiligte" Jugendliche, den Formen selbst-definierten Lernens und der Institutionsentwicklung hergestellt.

Im **Anhang** wird eine Reihe von Aspekten aus den Beiträgen noch weiter konkretisiert. Es werden z.B. aufbereitete Befragungsergebnisse und Frageleitfäden vorgestellt.

# **Teil I - Diversity Management und Beispiele für die Anwendung**

## Gebhard Stein Zum Konzept "Diversity"

### Eine kritische Annäherung

Bei einem Auswertungsgespräch im Kreis von Ausbildern in der überbetrieblichen Ausbildung fragten wir danach, welche Unterschiede zwischen den Auszubildenden markant seien und im Alltag eine Rolle spielen würden.

Wir hatten im Rahmen von Prozessen der teilnehmenden Beobachtung und von Interviews mit Ausbildungsmeister und Jugendlichen Gruppen ausgewählt, bei denen ein hoher Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vertreten war. Wir erwarteten, dass sich dieses Merkmal "Migrationshintergrund" in irgendeiner Form in der Antwort niederschlagen würde.

Die Antwort der Ausbildungsmeister war verblüffend:

"Selbstverständlich gibt es gewaltige Unterschiede zwischen den Jugendlichen. Diejenigen, die aus Dörfern der Schwäbischen Alb stammen verhalten sich völlig anders als solche die aus der städtischen Umgebung in F. (einer Kleinstadt mit 15.000 Einwohnern im Schwarzwald) stammen."

Die erste Gruppe von Jugendlichen sei "viel leichter" zu handhaben, während die zweite Gruppe vielfach aus "schwierigen Elternhäusern" stammt und viel mehr Probleme bereite.

Auch auf mehrfache Nachfrage wurde uns glaubhaft versichert, dass diese Unterschiede für den Ausbildungsalltag bedeutender seien als z.B. die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergründen und denen ohne solche. Diese Aussage brachte uns ins Bewusstsein, was während unseres EQUAL-Projektes mehrfach für Gesprächsstoff sorgte. Wir hatten immer wieder beobachtet, dass in Gruppen von Jugendlichen, unter denen hohe Anteile

mit Migrationshintergrund waren, diese von Fachleuten, die täglich mit ihnen in Projekten oder Ausbildungskontexten arbeiteten, eigentlich kaum als "problematisch" auf Grund des häufiger vertretenen Migrationshintergrundes thematisiert wurden. Es schien so, dass in den Kontexten des alltäglichen Umgangs und alltäglicher Praxis Formen des selbstverständlichen Umgangs entwickelt worden waren, die erlaubten, die spezifischen Bedingungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu bewältigen, zu balancieren und die Jugendlichen in die Kommunikationskontexte zu integrieren. "Migrationshintergrund" wurde durch Ausbilder und Projektverantwortliche, die jeden Tag mit Jugendlichen arbeiteten, in der Regel nicht als tragfähiges oder aussagekräftiges "Unterscheidungsmerkmal" interpretiert. Einige berichteten im Gegenteil, dass sie Situationen erlebt hätten, in denen der "gut gemeinte" Hinweise auf Migrationshintergründe – z.B. das Anbieten von Hilfe bei sprachlichen Problemen – eher zu Formen der Diskriminierung geführt habe. Die "Sonderbehandlung" von Jugendlichen habe diese eher aus Gruppenprozessen ausgeschlossen.

Dies alles bedeutet nicht, dass es im Umgang zwischen Jugendlichen oder auch bei einzelnen Ausbildern und Verantwortlichen nicht auch immer wieder Vorurteile und Formen der versteckten oder offenen Diskriminierung gibt. Darüber hinaus stießen wir aber auch immer wieder auf verstecktere Formen von Ausgrenzungsprozessen. Wir wissen aus einer Reihe von Diskussionen und Analysen im Rahmen von Projektbegleitungen der letzten Jahre, dass Aussagen wie: „Wir behandeln alle Jugendliche mit und ohne Migrationshintergründe gleich“

problematisch sind. Wenn eine solche Aussage auf institutioneller Ebene – z.B. durch Kammern, große Betriebe oder die Bundesagentur – getroffen wird, kann es sein, dass damit Prozesse "institutioneller Diskriminierung" ignoriert werden (wie sie insbesondere im Kontext von Schule untersucht sind – vgl. Gomolla M., Radtke F.O. 2002). Dies kann bedeuten, dass durch institutionelle Vorgaben und gesetzte Rahmenbedingungen spezifische Bedürfnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht reflektiert und berücksichtigt werden.

Wenn z.B. bezogen auf Zugänge zu Ausbildungsplätzen in bestimmten Auswahlverfahren die sprachlichen Anforderungen für alle Jugendlichen "gleich" sind, kann dies bedeuten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Wirklichkeit "institutionell" ungleich behandelt werden. Wenn die Anforderungen während eines Auswahltests sehr stark auf rein sprachlicher Ausdrucksfähigkeit beruhen – was häufig vorkommt – haben Jugendliche schlechtere Chancen, für die Deutsch nicht die Muttersprache ist. In der institutionellen Ausgestaltung der Rahmenbedingungen für den Auswahltest haben sich so – möglicherweise entgegen der Intention der Institution – subtile Ausschlussmechanismen eingeschlichen, die Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch mit niedrigen Bildungsvoraussetzungen, benachteiligen.

Ähnliche Mechanismen der "stillen" Ausgrenzung finden wir auch häufig, wenn sehr stark auf formales Lernen und zertifizierbare Lernergebnisse gesetzt wird. Häufig ist die Intention der Institution dabei, Leistung gerecht oder objektiv bewerten zu wollen. Wenn aber Ebenen nichtsprachlicher Ausdrucksfähigkeit, informeller Kommunikation, Körpersprache usw. ignoriert werden, kommen u.U. wichtige Kompetenzen eines Jugendlichen gar nicht in den Blick und bleiben unberücksichtigt. Damit werden wichtige Rahmenbedingungen für Lernen ausgeblendet. So kann sich

eine Bewertung ergeben, die den tatsächlichen Fähigkeiten eines Jugendlichen nicht gerecht wird.

Dies ist einer der Gründe, warum wir uns im ZIP-Projekt intensiv mit informellem Lernen und dessen Rahmenbedingungen auseinandergesetzt haben: Wir gingen davon aus, dass gerade bei Jugendliche mit Migrationshintergrund der Blick für informelle Lernprozesse geschärft werden muss, um Potenziale und Kompetenzen zu erkennen.

All diese Erfahrungen und Beispiele aus unserem Projekt ZIP weisen also darauf hin, dass zwischen Kontexten differenziert werden muss, in denen Unterschiedlichkeit in Gruppen von Jugendlichen eine Rolle spielt:

- Auf der Ebene der unmittelbaren Kommunikation können Verweise auf Differenz eher zur Verstärkung von Diskriminierung zu führen.
- Auf der Ebene institutioneller Prozesse (z.B. in der Planung von Ausbildung und Maßnahmen) kann dagegen die Nicht-Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit zur Benachteiligung und Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen.

Im Verlauf des Projektes wurde von Fachkräften immer wieder thematisiert, ob man bestimmte Verhaltensweisen von Jugendlichen – insbesondere natürlich als problematisch erfahrenes – nicht mit der spezifischen (Herkunfts-)Kultur von Jugendlichen erklären könnte. Hypothesen hatten dabei z.B. folgende Argumentationsform: „Ist die niedrige Motivation des Jugendlichen X damit zu erklären, dass Jungs mit dem kulturellen Hintergrund Y nicht gelernt haben, lange durchzuhalten und Leistung auch dann zu zeigen, wenn sie gerade keine "Lust" haben?“ usw. Manche Fachkräfte wollten dann Genaueres über die verschiedenen Kulturen wissen, um Verhalten von Jugendlichen genauer verstehen zu

können. In intensiven Diskussionen konnten die Gesprächspartner in der Regel davon überzeugt werden, dass "kulturalistischen" Argumentationsfiguren letztlich Stereotype erzeugen und verstärken und kaum Hilfe für die pädagogische Intervention bieten.

In der Analyse von vielen Situationen und vor allem auch von Interviewaussagen konnte gezeigt werden, dass es nicht möglich ist, ein bestimmtes Verhalten von Jugendlichen in irgendeiner Form kausal mit einer spezifischen Besonderheiten zu begründen, also mit Migrationshintergrund, Geschlecht, unterschiedlicher sozialer Herkunft oder Bildungserfahrung.

Spätestens an diesem Punkt setzte in der Diskussion während des Projektes "ZIP-Konzepte" eine intensive Beschäftigung mit Konzepten des Diversity Management ein, das vorgibt, verschiedene Aspekte von Vielfalt / Unterschiedlichkeit gleichzeitig systematisch im Blick zu haben.

Dabei fanden wir besonders die Grundthese des Diversity Management anregend, dass nämlich nicht – wie wir oft reflexartig annehmen – homogene Strukturen produktiv sind, sondern Heterogenität ertragreich sein kann: Z.B. sind nicht unbedingt homogene Lerngruppen erfolgreich, also Gruppen, in denen z.B. gleiche Lernerfahrungen zu Grunde liegen oder ähnliche soziale Herkunft.

In der Diversity-Literatur finden sich viele Anregungen, dass heterogen zusammengesetzte Teams Vorteile haben können. Im Grunde kreist die gesamte Diskussion im Rahmen des Diversity Management um diese Fragestellung.

Im Folgenden werden einige – zunächst kritische – Punkte dieser Auseinandersetzung mit dem Diversity Management auf der Basis exemplarischer Basistexte skizziert, bevor einige produktive Erträge dieser Diskussion des Ansatzes vorgestellt werden.

### **Zur Einordnung und Kritik des Ansatzes "Diversity" - Diversity Management**

Auf eine Reihe von Überlegungen und auch praktische Ansätze des ZIP-Projektes wirkten insbesondere die Vorarbeiten im Rahmen des österreichischen EQUAL-1-Projekts um Schwarz-Wölzl, anregend. In den von diesem Projekt vorgelegten Materialien wurden anschaulich Grundlagen, Grundüberlegungen und Voraussetzungen eines Diversity-Management-Prozesses dargestellt. Insbesondere die Darstellung von unterschiedlichen Phasen des Prozesses half, unsere eigenen Überlegungen im Projekt ZIP zu strukturieren (dto., S. 19).<sup>1</sup>

Im Lauf unseres Projekts wurde es aber immer wieder notwendig, sich mit den Perspektiven, den Blickwinkeln zu beschäftigen, von denen die "Diversity-Diskussion" ausgeht. Im Kontext der Auseinandersetzung mit der Geschichte und den verschiedenen Diskussionssträngen über Diversity-Management wurden dabei auch Einwände und Nachfragen deutlich, die zu einer differenzierteren und kritischen Position zu "Diversity" und "Diversity-Management" führten.

Einige Aspekte dieser Auseinandersetzung werden im Folgenden skizziert.

---

<sup>1</sup> Schwarz-Wölzl unterscheidet beispielsweise folgende Bausteine in einem Prozess des Diversity Management: 1. Führung und Verantwortung: Commitment der Unternehmensführung, Zuständigkeiten, strategische Integration, 2. Analyse: Business Case, Daten- und Dokumentenanalyse, Werthaltung, 3. Ziele und Strategie: Leitbild/Vision, Zielsystem, Umsetzungskonzept, 4. Maßnahmen, 5. Bewusstsein und Training: Aufbau von In-House Expertise, 6. Kommunikation: mit den Mitarbeitenden, Externe Stakeholder, Webaufttritt, und Diversity-Bericht, 7. Evaluation: Kontinuierliche Verbesserung, a.a.O, S. 19.



Das Konzept des Diversity-Management entwickelte sich bis zum Ende der 1990er-Jahre in den USA. Zunächst orientierten sich Programme und Ansätze an der Idee der "positiven Diskriminierung":

„Wurden bis in die späten 90er Jahre mit Diversity Management nahezu ausschließlich Programme der `positiven Diskriminierung` und der `Affirmative Action` assoziiert, die auf Assimilation und Eingliederung benachteiligter Gruppen zielten, findet inzwischen eine zunehmende Ausweitung der Zielsetzung im Hinblick auf eine tiefgreifende Änderung der Unternehmenskultur statt, in der Wertschätzung und Bewusstsein für die Einzigartigkeit jedes Individuums als grundlegende Werte verankert sind.“ (SCHWARZ-WÖLZL 2005, S.25 f.). Der Fokus auf die quantitative Repräsentation aller Bevölkerungsgruppen in der Struktur der Belegschaft hat sich zugunsten der Erforschung und Gestaltung der qualitativen Komponente der Arbeitsbeziehungen heterogener Belegschaften verschoben.

„Die Homogenisierungsstrategie ist einer Strategie der Anerkennung und Nutzung von Vielfalt gewichen, die über die Zielsetzung der Gleichstellung hinaus durch die Unterstützung informeller Netzwerkbildung, den Abbau von Stereotypenbildung und differentielle personalpolitische Angebote gegenüber den einzelnen Beschäftigtengruppen geprägt ist.“(VEDDER, 2006)

In durchaus unterschiedlichen Strömungen des Diversity-Management wurden grob 3 "Paradigmen" unterschieden:

1. "Discrimination-and-fairness"-Paradigma. Hierzu zählen Ziele wie Gleichstellung (equal opportunity), Gleichbehandlung (fair treatment) und sozialer Gerechtigkeit (social justice) (vgl. DIVERSITY MANAGEMENT).

2. „Auf der Entwicklungsstufe des „access-and-legitimacy“-Paradigmas wird die Vielfalt der Belegschaft als Wettbewerbsfaktor erschlossen. Durch Nachbildung der demographischen Struktur der Kundengruppen in der Belegschaft, z.B. durch Einsatz von Kundenmanagern („key account managers“) mit entsprechender personeller und qualifikatorischer Passung, sollen Wettbewerbsvorteile erzielt werden“ (dto.).

3. „Eine wesentliche Begriffserweiterung erfährt Diversity Management beim „learning-and-effectiveness“-Paradigma. Durch die Nutzung der in der Diversität der Belegschaft gründenden Vielfalt der Zugänge zu Arbeitsgestaltung, Aufgabenplanung und Problemlösung lernt die Organisation. Durch Hinterfragung organisatorischer Funktionen, Strategien, Prozesse und Verfahrensweisen sollen Mitarbeitern Freiheitsgrade und Wertschätzung vermittelt und im Gegenzug Innovation durch Beteiligung gefördert werden.“ (Vgl. THOMAS u.a. 1996, S. 80, KOCHAN 2003, S. 3-21)

Es wird deutlich, dass das Konzept des Diversity-Management stark von ökonomischen Kategorien geprägt ist und dabei stark den betriebswirtschaftlichen Nutzen von Diversität hervorhebt. Umso interessanter ist dabei aber, dass es bisher keine Untersuchungen gibt, die den Nutzen von Diversity-Management belegen.

„Die von Ely und Thomas 2001 und von Kochan et al. 2003 auf Gruppenebene durchgeführten Untersuchungen der Wirkungsbeziehung zwischen Diversity und unternehmerischen Erfolgsgrößen konnten keine unmittelbaren Zusammenhänge nachweisen. Dieser Befund deckt sich mit dem Forschungsstand zur Leistung heterogen zusammengesetzter Gruppen, demzufolge in Bezug auf das kognitive Leistungsverhalten keine signifikant höhere Leistung heterogener Gruppen im Vergleich zu homogenen Gruppen nachgewiesen werden konnte...

Auf der Gruppenebene sind insbesondere „altersdiverse“ Teams, Kern- und Peripherie-Arrangements und Netzwerke fester und freier Leistungserbringer hinsichtlich ihrer Leistungsbeiträge, der Gestaltungs Voraussetzungen und der zu erwartenden Kosten der Beschäftigung heterogener Belegschaften zu untersuchen.“ (vgl. DIVERSITY MANAGEMENT)

Das Problem, positive Effekte von Diversity-Ansätzen zu belegen, hängt natürlich von den eingenommenen Blickwinkeln und den dazu adäquaten Untersuchungsmethoden ab. Es wundert nicht, dass die Effizienz-Nachweise zum Teil durchaus banale Ergebnisse erbringen, solange sie auf quantitative outcomes fixiert sind.

Ein Beispiel:

Page (zitiert nach PANY), der Wirkungen von Diversity untersucht hat, äußert in einem Interview:

„Ist Diversität auch für eine Gesellschaft grundlegend nützlich? Lösen wir unsere Probleme besser, wenn in unserer Schule, unserem Arbeitsplatz, unserer Straße usw. Menschen mit unterschiedlicher Herkunft und sozialer Identität leben?

Grundsätzlich ja, sagt Page. Allerdings sind die produktiven Ergebnisse dieser Diversität vielleicht nicht so groß, wie wir es erwarten...

Und sie sind an bestimmte Bedingungen gebunden und zunächst eher theoretischer Natur: Die Vielfalt müsste sich in "kognitiver Diversität" zeigen und die Probleme, die es zu lösen gilt, müssten auf diese Diversitäten bezogen sein (ein divers zusammengesetztes Putzteam sei kein gesellschaftlicher Fortschritt).

... Es müsste tatsächlich eine Diversität im Denken gegeben sein - die bloße Mischung ethnischkultureller Gruppen oder verschiedener sozialer Identitäten garantiert nicht, dass Problemstellungen auch verschieden oder besser angegangen werden.

Der Erfolg von Gruppen, die sich aus unterschiedlichen sozialen und ethnischen

Identitäten zusammensetzen, sei in der Tendenz allerdings schon erkennbar.

„In many cases, identity diverse groups do perform better than homogeneous groups. And those situations in which they do perform better are far from random. Identity diverse groups perform better when the task is primarily problem solving, when their identities translate into relevant tolls, when they have little or no preference diversity, and when their members get along with one another. These features translate into high benefits of diversity and low costs...“

Der große Unterschied zwischen theoretischen Modellen und Wirklichkeit liegt in schwer erfassbaren Gruppendynamiken... Weshalb die elementare Voraussetzung für den Erfolg einer vielfältig zusammengesetzten Gemeinschaft ist, dass man das gleiche Ziel verfolgt. Und dass man darüber kommuniziere...“

Immerhin werden hier – in relativ banale Erkenntnisse eingesprengt – einige interessante Aspekte benannt: Dass nämlich bestimmte – vor allem auch „außer-ökonomische“ -Rahmenbedingungen notwendig sind, wenn "Diversity" in irgendeiner Form positive Effekte zeigen soll und dass "Diversity" nicht "per se" (irgendwie) wirkt. So wird kaum irgendwo explizit darauf verwiesen, dass wichtige Rahmenbedingungen sind

- welche Bedeutung sozialen Prozessen in einem Unternehmen zugemessen werden,
- welche Führungsstile praktiziert werden,
- wie wertschätzend mit Mitarbeitern umgegangen wird,
- welche Bedeutung Qualifizierungsprozesse sowohl im fachlichen Bereich als im Bezug auf "soft skills" haben, usw.



Was bei vielen Materialien auffällt, ist, dass neben der Darstellung des vorgeblichen betriebswirtschaftlichen Nutzens kaum ausgeführt wird, welche konkreten Maßnahmen mit den Beschäftigten (oder eben unterschiedlichen Gruppen von Beschäftigten) durchgeführt werden.

Dazu gibt es Ausführungen z.B. aus dem Umfeld von THOMAS (2001), der die Metapher von "der Giraffe und dem Elefanten in einem Haus" ausführt.

In diesem – übrigens entsetzlich schlecht ins Deutsche übersetzte – Werk wird ausgeführt, dass der Umgang mit Diversity von persönlichen Kompetenzen abhängt und dass diese die Grundlage dafür bilden, dass die gesamte Organisation – das Unternehmen – prosperiert und Heterogenität nutzen kann:

„Echtes Diversity-Management beginnt und endet beim Individuum. Es beginnt damit, dass jeder von uns seine Verantwortung als Mitspieler im Diversity akzeptiert, und endet damit, dass wir uns bestimmte Kompetenzen aneignen und dass wir einen hohen Reifegrad in unserem Denken und Handeln hinsichtlich Diversity erreichen“ (THOMAS 2001, S 32).

„Die Diversity-Effektivität einer jeden Organisation hängt letztendlich von einer Kombination mehrerer Faktoren ab: einer Leit-Giraffe, die sich diesem Thema verschrieben hat, den notwendigen Veränderungen in der Kultur und dem System, und der Bereitschaft und Fähigkeit von einzelnen Mitgliedern – seien es nun Giraffen oder Elefanten – unter dem Aspekt ihrer verschiedenen Perspektiven effektiv miteinander zu interagieren.

Nur über das persönliche und individuelle Engagement einzelner Männer und Frauen innerhalb einer Organisation kann es gelingen, dort ein Umfeld entstehen zu lassen, in dem echte Diversity gedeihen kann. Dabei spielt es keine Rolle, ob dieses Engagement aus einer rein altruistischen

oder ganz und gar egoistischen Motivation heraus geschieht, oder ob es eine Kombination von beidem ist. Das Endresultat ist das gleiche: Jeder Mitarbeiter, der einen höheren Grad an Diversity-Reife und -Effektivität erreicht, gereicht der Organisation insgesamt und damit allen ihren Mitgliedern zum Nutzen“ (THOMAS 2001, S. 255).

Bei der Lektüre von Thomas, in der im übrigen eine Fülle von Bildern und Gleichnissen anregend wirkt, stellt sich das Gefühl ein, dass „Diversity“ sich positiv auswirkt, wenn ein institutioneller Organismus sich mit Haut und Haaren einer „Mission“ verschreibt, angetrieben durch einige charismatische „Leader“. Diese Mission setzt die Energie zur Veränderung der Institution frei.

Thomas stellt auch klar, dass sich der Nutzen von „Diversity“ nicht von „alleine“ einstellt, wenn man unterschiedliche Gruppen aus einem Bevölkerungsquerschnitt in einem Unternehmen „repräsentiert“ (THOMAS 2001 S.39, JENT 2002). Allerdings werden Prozesse institutionellen Beharrungsvermögens und zur Verteidigung des jeweiligen „status quo“ als naheliegende Widerstände gegen die Durchsetzung der „Diversity-Mission“ kaum thematisiert. Diversity setzt sich als erfolgreiches Prinzip durch, weil es „vernünftig“ und „erfolgreich“ ist.

Die deutsche Diskussion über „Diversity“ und Diversity-Management greift Aspekte der amerikanischen Diskussion auf. Dabei ist aber auffällig, dass der betriebswirtschaftliche Aspekt sehr stark dominiert und Aspekte, wie sie z.B. von Thomas immerhin angerissen werden, fast völlig fehlen.

Man bezieht sich in leichten Varianten auf die hauptsächlichen Differenzlinien:

- Alter
- Ethnie
- Geschlecht,
- Bildungsstand (HASELIER u.a. 2005)<sup>2</sup>

Es wird dabei immer wieder die Grundthese des Diversity Management illustriert, dass heterogen zusammengesetzte Teams Vorteile haben können gegenüber homogen zusammengesetzten, wobei freilich immer der ökonomische Nutzen nach außen gekehrt wird.

„Diversity Management verspricht klare ökonomische Vorteile und will Unterschiede der einzelnen Mitarbeiter und innerhalb der Belegschaftsstruktur eines Betriebs, Unternehmens oder Konzerns gezielt zur Steigerung des wirtschaftlichen Erfolges nutzen. Die zentrale Botschaft: Die Vielfältigkeit der Beschäftigten ist ein wichtiger und wird in naher Zukunft sogar ein entscheidender Wettbewerbsvorteil sein. Diversity Management verspricht Kreativität und Flexibilität: Kompetenzen, die für Unternehmen, die im globalisierten Wettbewerb und Markt bestehen wollen, unerlässlich sind, und die daher gezielt gefördert und genutzt werden sollten und müssen.

Durch Diversity Management will die Unternehmensführung ferner die Motivation und Zufriedenheit der Beschäftigten steigern und damit eine höhere Arbeitsproduktivität erreichen. Ein weiterer Vorteil einer vielfältigen Belegschaft ist, dass diese gezielter und spezifischer auf die Bedürfnisse und Wünsche einer gleichermaßen heterogenen Kundschaft eingehen kann.“ (dto. S.12)

Wie in der fast gesamten Diversity-Literatur im deutschsprachigen Raum wird deutlich, dass das Konzept stark normativ geprägt ist, also formuliert, **was** der (vorgebliche) Nutzen eines Diversity-Management-Konzeptes sein soll. Es wird aber kaum analytisch begründet, **warum** der angenommene Nutzen eintreten soll, noch werden kausale Begründungen formuliert, welche Maßnahmen unter welchen Rahmenbedingungen welche Effekte erbringen.

„... Beim Diversity Management handelt es sich um ein normatives Organisationskonzept, dem keine geschlossene Theorie zu Grunde liegt“, kritisiert auch VEDDER (2006).

Das Konzept des Diversity Management - vor allem auch in der deutschen Rezeption - scheint auf Grund der starken Orientierung an der ökonomischen Effizienz in Gefahr, das eigene Anliegen in gewisser Weise zu „verkürzen“. Da das Konzept Unternehmen „schmackhaft“ gemacht werden soll, die es anwenden sollten, muss immer der ökonomische Nutzen hervorgekehrt werden, das Konzept muss „verkauft“ werden. Dabei wird mehr oder weniger unterschwellig versprochen, dass wenn das Konzept angewendet wird, sich auch der Nutzen einstellt. Auch die zitierten Studien zur Wirksamkeit von Diversity Management setzen an diesem Punkt an.

Dies erscheint aber problematisch. Es werden Kausalitäten der Wirksamkeit von Diversity Management unterstellt, die auf der einfachen Kosten-Nutzen-Ebene nicht funktionieren können und nicht plausibel sind. Das ist vermutlich auch der Grund, dass die bisherigen Studien keine eindeu-

---

<sup>2</sup> Haselier u.a., auf Thomas zurückgreifend führen „primäre“ („unveränderliche“, angeborene) Merkmale und „sekundäre Dimensionen“ (erworbene) auf, z.B. Einkommen, Familienstand und z.B. militärische Erfahrung (!).

tig positive Wirksamkeit von Diversity Management finden konnten.

Wenn man aber differenzierter hinschaut und Erfahrungen z.B. aus Prozessen der interkulturellen Öffnung<sup>3</sup> zu Rate zieht, kann man erkennen, dass Wirkungszusammenhänge weit komplexer, "umwegiger" sind als simple ökonomische Kosten-Nutzen-Relationen. Die Veränderung von Haltungen gegenüber "Andersartigkeit", verbesserte Kommunikationsprozesse, Vorurteilsbewusstheit, ein weites Verständnis von Bildungsprozessen usw. benötigen ein differenziertes Instrumentarium, um entwickelt werden zu können und viel Sensibilität in Teams – alles Dinge, die nicht unmittelbar "messbar" sind und sich in unmittelbarer Effizienz niederschlagen.

In der Diversity-Management-Literatur werden zwar immer wieder "Entwicklungskonzepte" dargestellt, in denen Diversity Management in Unternehmen entfaltet werden sollen, aber die vorgeschlagenen konkreten Maßnahmen zur Umsetzung bleiben relativ unkonkret und sind ebenfalls häufig normativ formuliert.

Vor allem wird kaum ausgeführt, **wie** bestimmte Aktionen konkret durchgeführt werden.

„Die Personal- und Organisationsentwicklung beinhaltet die potenzielle Veränderung von bestehenden Strukturen, um den gleichberechtigten Zugang zu Weiterbildung und die Förderung der unterschiedlichen Potenziale zu gewährleisten. Die Arbeit vollzieht sich auf drei Ebenen: der individuellen, der gruppenspezifischen und der Gesamtorganisation.

Im Bereich der Bewusstsein bildenden Maßnahmen (Awareness-Rising) geht es vor allem um

- die Sensibilisierung, Unterschiede überhaupt wahrzunehmen
- den Umgang mit Fremdheiten und von den eigenen Normen abweichendem Verhalten, insbesondere für das Management
- die Sensibilisierung für eine gleichberechtigte Förderung der Vielfalt als finanziellen und produktiven Faktor
- die gezielte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen des Audits und den dort aufgedeckten Problemen und Ungleichheiten, um Möglichkeiten des Ausgleichs zu erarbeiten... ." (HASELIER 2005, S. 26)

Die wenigen konkreten Beschreibungen von durchgeführten Diversity-Aktivitäten bleiben ziemlich "dünn". Diversity-Aktivitäten unter Auszubildenden eines großen Telekommunikationskonzerns beschränken sich im Wesentlichen darauf, dass die Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft gemeinsam kochen und musizieren.<sup>4</sup>

Viele in der Diversity-Management-Literatur vorgestellten Ansätze sind erstaunlich "institutionsblind". Es wird unterstellt, dass sich das "Diversity"-Konzept innerhalb von Institutionen durchsetzt, weil es "vernünftig" ist oder (was Thomas stark betont) von engagierten Individuen hineingetragen wird. Dass es in Institutionen (Unternehmen) so etwas wie "natürliche" Widerstände gegen Veränderungen auch von Bewusstseinsstrukturen gibt, wird nirgends ernsthaft diskutiert.<sup>5</sup> Weiterhin ist erstaunlich, dass selbst wo diskutiert wird, dass in KMU's besondere Bedingungen zur Umsetzung von Diversity-Management vorlie-

<sup>3</sup> Vgl. Den Beitrag von Andreas Foitzik in dieser Veröffentlichung

<sup>4</sup> Vgl. auf der Stuttgarter Tagung von ZIP, 10.10.2007.

<sup>5</sup> Auch nicht in den informativen Materialien von SCHWARZ-WÖLZL oder von DIVERSITY HAMBURG.

gen, die Spezifika der Klein- und Mittelunternehmen mit keinem Wort berücksichtigt werden (dto.).

Die "Diversity"-Diskussion in Deutschland scheint bislang völlig unverbunden zu Ansätzen der "interkulturellen Öffnung" von Institutionen zu sein, die insbesondere in sozialen Organisationen und der öffentlichen Verwaltung zu interessanten Ansätzen und Ergebnissen geführt hat.<sup>6</sup> In diesen Ansätzen ist klar erkennbar, wie und unter welchen Bedingungen tatsächliche Veränderungen in Institutionen zu erreichen sind. Dabei werden auch die komplexen Zusammenhänge zwischen individueller, sozialer Dimension und institutionellen Rahmenbedingungen formuliert.

Ein Einwand könnte allerdings sein, dass sich diese Ansätze der interkulturellen Öffnung "nur" stark an der Differenzlinie "Migrationshintergrund" orientieren und die anderen Diversity-Aspekte dabei in den Hintergrund treten.<sup>7</sup>

## Ertrag

Aus unserer Projekt-Sicht berühren sich aber trotz aller kritischen Einwände die zentralen Intentionen, die im Konzept des Diversity Management formuliert sind, mit anderen Konzepten und Ansätzen und lassen sich ertragreich verknüpfen. Viele Intentionen aus Konzepten der interkulturellen Öffnung, einem modernen Bildungsverständnis usw. sind auch im Diversity Management implizit thematisiert, aber oft durch die stark ökonomische Orientierung verdeckt.

- So können wir Entwicklungsansätze und -strategien, die wir in der Diversity-Management-Literatur finden (z.B. NAZARKIEWICZ 2005) auf einen reflektierten "Grund"

stellen, wenn wir sie auf die moderne Bildungsdiskussion beziehen, z.B. auf die Differenzierung von "formal, non-formal und informal learning", auf die Notwendigkeit, bei der Unterstützung von produktivem Lernen die Lernumgebung als wichtigen Faktor mit zu berücksichtigen.

- Die Diskussion um "interkulturelle Kompetenzen" und um "interkulturelle Bildung" (vgl. z.B. KRÜGER-POTRATZ 2005) verfolgt letztlich sehr ähnliche Intentionen, wie sie im Diversity Management vertreten werden, ist aber in der theoretischen Reflexion weiter fortgeschritten.

- Ähnliches gilt zu dem Themenkomplex rund um ein (nicht vordergründig ökonomisch orientiertes - auf Optimierung der "Ausbeutbarkeit" von "human capital" zielendes -) Verständnis von Potenzialen und Potenzialentwicklung bei Mitarbeitern in einem Unternehmen und darauf fußende Strategien.

- Der Begriff "Partizipation" - auch im Sinn von Selbstorganisation von Lern- und Veränderungsprozessen - wird in der Literatur zu Diversity Management nirgends explizit thematisiert, stellt aber eine zentrale Grundvoraussetzung für gelingende individuelle und institutionelle Veränderungsprozesse dar.<sup>8</sup>

Sowohl ein Verständnis von "Potenzial" als auch von Formen der Beteiligung und die Unterstützung von Selbstorganisation und Selbststeuerung verlangen von der Institution - den Verantwortlichen im Betrieb - Sensibilität, Machtverzicht, Verständnis für Entwicklungsprozesse, insbesondere aber ein spezifisches Verständnis von Bildung als Prozess der Aneignung und der Neukonstruktion (vgl. dazu z.B. REICH 2006)

<sup>6</sup> Vgl. dazu u.a. den Beitrag von Andreas Foitzik zur interkulturellen Öffnung

<sup>7</sup> Damit ist dieses Argument genau reziprok zur Befürchtung von Andreas Foitzik in seinem Beitrag in dieser Veröffentlichung, der befürchtet, die gleichzeitige Bearbeitung mehrerer Diversity-Dimensionen könne Institutionen überfordern.

<sup>8</sup> Zu diesen fundamentalen Konzepten vgl. die Ergebnisse des Projektes QIB von IRIS e.V., [www.iris-egris.de](http://www.iris-egris.de)

von Wissen unter dafür offenen Rahmenbedingungen.

Der zentrale Nutzen in der Anwendung von Diversity Management ist, den Aspekt der Heterogenität systematisch zu reflektieren, zu erproben, wie welche Prozesse beim Zusammenspiel heterogener Strukturen (z.B. von Persönlichkeitsmerkmalen, Erfahrungen, Kompetenzen von Menschen mit unterschiedlichen Herkünften usw.) funktionieren und welche Effekte für den Zusammenhalt sie für einen sozialen Organismus hervorbringen.

Heterogenität kann dann "positiv" wirken, wenn (oder weil) ein ständiger Reflexionsprozess bezogen auf basale Gemeinsam-

keiten notwendig ist, wenn eine diversifizierte Gruppe produktiv zusammenarbeiten will. Es ist ständig notwendig, versteckte Vorannahmen, Alltagsroutinen – also "vorbewusste" Elemente – ins Bewusstsein zu heben und zu bearbeiten. Dadurch kann – wenn es methodisch klar und überlegt gemanagt wird – ein "Reflexionsklima" entstehen, das nach unterschiedlichsten Seiten hin produktiv wird: Bezogen auf Persönlichkeitsentwicklung, bezogen auf die Entwicklung und Nutzung sozialer Kompetenzen, auf die Entwicklung von "partizipativen Milieus", in denen Beteiligungsformen im betrieblichen Alltag eingebaut sind, bezogen auf Institutionsentwicklungsprozesse und zuletzt auch bezogen auf ökonomischen Nutzen.

## Literatur

DIVERSITY HAMBURG (2006): Diversity-Management als Chance für kleinere und mittlere Betriebe. (Broschüre).

DIVERSITY MANAGEMENT; Wikipedia:  
[http://de.wikipedia.org/wiki/Diversity\\_Management](http://de.wikipedia.org/wiki/Diversity_Management) [23.12.2007]

GOMOLLA, M. & RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung.

HASELIER, J. & THIEL M. (2005): Diversity Management.

JENT N. H. (2002): Learning from Diversity: Gleichwertigkeit Gerechtigkeit.

KOCHAN, T. (2003).: The effects of diversity on business performance: report of the diversity research network. In: Human Resource Management, No. 01, pp. 3-21.

KRÜGER-POTRATZ, M. (2005): Interkulturelle Bildung.

NAZARKIEWIC K. (2005): Managing Diversity: Interkulturelle Kompetenz für Führungskräfte, [www.consilia-sc.com/Nazarkiewicz%20IKK\\_FKE\\_f.pdf](http://www.consilia-sc.com/Nazarkiewicz%20IKK_FKE_f.pdf).

PANY Th., Rezension einer Veröffentlichung von PAGE, S. E: The Difference. How the Power of Diversity creates better Groups, Firms, Schools, and Societies. [www.migration-boell.de/web/diversity/481336.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/481336.asp) [1.10.2007]

REICH K. (2006): Konstruktivistische Didaktik.

SCHWARZ-WÖLZL, M. (2005): Der Vielfalt eine Chance geben. Wegweiser für Managing Diversity im Betrieb. Wien.

THOMAS, D. A. & ELY, R. J. (1996): Making differences matter: A new paradigm for managing diversity, Harvard Business Review, No. 05, pp. 79-91.

THOMAS, R.R. (2001): Management of Diversity. Wiesbaden 2001.

VEDDER, G. (2006): 16 Thesen zum Diversity Management.



## Sibylle Walter

# Diversity-Management: (K)ein Thema für die betriebliche Ausbildung?

Wie wirkt sich in beruflichen Bildungssettings die Tatsache aus, dass Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gemeinsam lernen? Wie wird generell das Thema Diversity im Bereich beruflicher Bildung diskutiert? Hat dies einen Einfluss auf die Ausgestaltung der Curricula und wenn ja, wie gehen AusbilderInnen in der Praxis damit um? Und welche Bildungsprozesse vollziehen sich jenseits des didaktisch aufbereiteten und geplanten Curriculums? Dies umreißt einige der Fragen, mit denen die Kooperationsbeziehung im Rahmen des ZIP-Projektes zwischen Iris e.V. und den Handwerkskammern seinen Ausgangspunkt nahm.

Im Rahmen dieses Teilprojektes wurden dafür Daten in Form von teilnehmender Beobachtung, Gruppeninterviews mit Auszubildenden bis hin zu Interviews mit AusbilderInnen erhoben, die (auch) die Grundlage für die nachstehenden Überlegungen bilden.

Durch die Analyse der Interviews mit AusbilderInnen sowie Auszubildenden im Bereich des Handwerks konnten dabei sogenannte „Bildungsdimensionen“ herausgearbeitet werden. Diese Dimensionen stellen in Ausbildungszusammenhängen bisher von AusbilderInnen eher nur am Rande wahrgenommene und reflektierte Aspekte dar, auch wenn sie jeder Lehr-Lernsituation zugrunde liegen. Im Rahmen unserer Praxisreflexion konnten wir gemeinsam mit den AusbilderInnen deren Produktivität für Lehr-Lern-Situationen herausarbeiten und über diesen Weg auch bislang tradierte Vorstellungen von Diversity Management einerseits für berufliche Bildung thematisieren, andererseits auch um neue Perspektiven erweitern.

Diese Entwicklung zeichnen wir hier nach.

### **Bildungsdimensionen in Lehr-Lernsettings**

Die Bildungsdimensionen Generationenbeziehungen, Migrationshintergrund und Jugendkultur sind natürlich in der Praxis ständig Anlass für Auseinandersetzung und Handeln (meist im Sinne von Störung und Ärgernissen), selten werden sie jedoch als bewusstes Instrument zur Gestaltung von Lernprozessen eingesetzt bzw. als persönliches Entwicklungspotenzial aufgegriffen. Wir zeigen, dass durch veränderte Haltungen und andere methodische Herangehensweisen diese Dimensionen produktiv genutzt werden können.

### **Generationenbeziehungen**

Bislang wird das Thema Generationenbeziehungen in beruflichen Bildungskontexten meist unter dem Fokus gesehen, die „Jungen“ lernen von den „Alten“, selten jedoch unter wechselseitiger Perspektive der gegenseitigen Wertschätzung. Diese kann stattfinden, wenn die Bildungssituationen als ein beiderseitiger Prozess des voneinander Lernens und Profitierens begriffen werden. Dies schließt die Anerkennung dessen ein, dass auch die nachwachsende Generation in einem Unternehmen einen Bildungseffekt auf das Unternehmen hat.

AusbilderInnen, die im Rahmen des EQUAL-Projektes begleitet wurden, beschrieben diesbezüglich ihren Gewinn vor allem in Zusammenhang mit der Möglichkeit, sich selbst in der Auseinandersetzung mit den Auszubildenden in ihrer Rolle als Lehrende zu reflektieren und methodisch weiterzuentwickeln. Eine interviewte Ausbilderin begreift das Lernen von ihren Auszubildenden deshalb als unverzichtbare

Ressource für ihre eigene fachliche Entwicklung:

„Das ist mir ganz wichtig. Weil ich will ja den Kurs nicht für mich machen, sondern für die Schüler. Und wenn es den Schülern einfällt, vielleicht das und das und das anders zu machen, dann ist das für mich wichtig. Ich bewerte die Schüler, aber ich erwarte das im Gegenzug von den Schülern auch. Dass sie mich dann auch bewerten. Oder mir einfach helfen, mich weiter zu entwickeln.“

Lernen in der Generationenbeziehung kann als ein Prozess verstanden werden, in welchem professionelle AkteurInnen den Auszubildenden soziale Kompetenzen vermitteln. Darüber hinaus jedoch können auch umgekehrt gerade durch die Auseinandersetzung mit den jungen Auszubildenden Reflexionsprozesse für die AusbilderInnen entstehen. Herrscht eine Offenheit gegenüber den Persönlichkeiten, die die Auszubildenden verkörpern, können dadurch Gedanken und Impulse für ein Nachdenken über das eigene Gewordensein und den eigenen Umgang mit sich selbst und anderen entstehen:

„Mich beeindruckt einzelne Persönlichkeiten und ihre Spontaneität, dass die da noch ganz offen sind, wo ich merke, so diese Lebendigkeit, diese Unkompliziertheit, ja da gibt es schon ne Menge. Oder wo ich merke: Boah, das ist so ein toller Umgang, so einfach von Mensch zu Mensch. Das fasziniert mich schon.“

„Ich hab ja auch selber viel gelernt! Ich hab mich selber auch gefragt, von den Lehrlingen, was hab ich jetzt von denen? Wo ich gemerkt hab, dass ich früher viel ... zurückhaltender war, dass ich jetzt viel mehr aus mir raus geh, direkt frag. Früher war ich da viel zu vorsichtig. Und das merke ich, das war ein Prozess über Jahre. Ich merke, ich frag ganz direkt, wenn ich was wissen will, dass ich nicht mehr so verhalten bin. Da fordern die auch ständig – und das tut mir gut (lacht).“

Für die Auszubildenden selbst füllen die AusbilderInnen – unbemerkt, wie dies im Fall der von uns Interviewten der Fall war, zentral wichtige Vorbildfunktionen aus.

Dies sind sie nicht nur in Bezug auf Fachkompetenzen, sondern darüber hinaus fungieren die AusbilderInnen als Rollenmodelle für die jungen Auszubildenden:

„Also für mich z.B., ich will es auch so. Ich würd das auch gern so machen, also Meister und so, das stell ich mir alles auch so vor. Sie ist fast wie ein Vorbild eigentlich für mich. Ich denke: So will ich auch sein. Also sie begeistert mich.“

Im Aufeinandertreffen und in der Auseinandersetzung der Generationen können wertvolle Impulse sowohl für fachlich-didaktische Konzepte, als auch für persönliche Weiterentwicklungsprozesse liegen. Notwendige Voraussetzung hierfür ist, dass Reflexionsschleifen als ein Element der Praxisweiterentwicklung und als ein fester Bestandteil des Ausbildungsalltages Einzug halten. So können Ausbildungssituationen und die darin stattfindenden Lernsettings und Methoden geöffnet und gestaltbar werden durch und für die Diversität ihrer AkteurInnen.

## Migrationshintergrund

Zukünftig wird innerhalb der Ausbildungscurricula der Anteil an jungen Menschen steigen, die über einen Migrationshintergrund verfügen. Diese Tatsache wird derzeit relativ einseitig problematisiert und darin liegende interessante Dimensionen einer Bereicherung für Ausbildungszusammenhänge kaum ausdifferenziert. Wie könnten Migrationsbezüge einen Beitrag für Ausbildungszusammenhänge leisten – jenseits von kulinarischen und/oder Erzähleinheiten zur Landes- und Religionskunde?

Die diversen kulturellen Lebenswelten, in denen sich die Auszubildenden unterschiedlich verwurzelt fühlen und beheimaten, können auch im Berufsausbildungsalltag interessante Impulse liefern, ohne zu einer dezidierten Betonung kultureller Unterschiede zu verleiten. Hierfür müssen jedoch neue Formen des Lernens in die



Ausbildungscurricula aufgenommen werden, etwa im Sinne von handlungsorientierten Unterweisungsformen. Dadurch können Freiräume entstehen, die es ermöglichen, dass die Auszubildenden Elemente ihrer eigenen kulturell divers verwurzelten Identität auf Anforderungen im praktischen Ausbildungsalltag beziehen und gewinnbringend einfließen lassen können.

Zu diesen Erkenntnissen sind AusbilderInnen gelangt, die im Rahmen eines handlungsorientierten Ausbildungskonzeptes auf die Selbsttätigkeit der Auszubildenden setzen, und die Erfahrung machen, dass wertvolle Impulse von Auszubildenden mit Migrationshintergrund eingebracht werden. Eine Ausbilderin beschreibt dies als Form der Innovation:

„Das wird deutlich eben grad in Trendbereichen, oder einfach in herausragenden Ideen die sie manchmal haben ... Gerade von unseren ausländischen Schülern kommen oft auch Impulse aus anderen Ländern mit rein. Jetzt grad Trendwendungen zum Beispiel. Und von denen ziehen wir da schon ganz viel an Informationen als Gruppe. Zum Beispiel jetzt grad unsere Türkinnen. Die haben ein wahnsinnig ästhetisches Gefühl für Schönheit. Grad Türkinnen machen teils ganz ganz tolle Make-ups, oder ganz tolle Designs an den Nägeln. Und von denen lernen wir unheimlich viel, was solche Sachen angeht. Also ich find es wäre langweiliger, wenn wir nur deutsche Schüler hätten.“

Dieses Beispiel macht deutlich, dass eine Hinwendung zu den Kompetenzen junger Auszubildenden mit Migrationshintergrund und weg von zu bearbeitenden Defiziten ein Mehrwert für die gesamte Ausbildungssituation sein kann. Dabei ist es wichtig, Unterschiedlichkeit mit Anerkennung zu verknüpfen und das Potenzial, welches gerade in dieser Diversität steckt, nutzbar zu machen und positiv aufzuwerten.

## Jugendkultur

Lebens- und Kulturräume jüngerer Menschen entziehen sich traditionell zu ihrem größten Teil der Erfahrungswelt älterer Generationen. Jugendkultur bietet dabei jedoch vielfältigste Ausdrucksplattformen, Möglichkeiten und Nischen für Kompetenz- und Identitätsentwicklung (vgl. STAUBER 2004). Jugendkultur steht dabei als Begriff für die vielfältigsten kulturellen Handlungen und Stile von Jugendlichen, die in Verbindung zu Politik, Konsum, Musik, Mode und Kunst sichtbar werden. Jugendkultur verweist dabei auf Lebens- und Erfahrungsräume, die professionell agierenden AusbilderInnen als Nicht-InsiderInnen kaum offen stehen. Kreativität, Innovation, Motivation und Lebendigkeit, die aus jugendkulturellen Zusammenhängen stammen, können als ein Mehrwert für die Gestaltung der Lernprozesse wahrgenommen und im Ausbildungsalltag erschlossen werden:

„Und ich krieg ja auch Input von den Lehrlingen ... Das ist ja auch ganz gut. Da mach ich mir dann auch Notizen. Oder denk: Oh komm, da kuckst du jetzt doch einmal. Dass das und das dann läuft. Mitunter haben sie noch bessere Ideen wie ich von der Umsetzung her!“

So werden beispielsweise im Rahmen der Ausbildung von AutolackiererInnen die Designs für zu lackierende Autos von den Azubis selbst im Internet – meist auf US-Homepages – zunächst recherchiert, dann abgezeichnet und anschließend auf eigene Autos großflächig übertragen. Die Bandbreite reicht dabei dann von überdimensionalen Totenköpfen über geometrische Formen bis hin zu aufwendigen Phantasiefiguren. Die Umsetzung der Designideen ist dabei motivationsfördernd:

„Wenn die Azubis sich mit ihrem Entwurf identifizieren, dann gehen sie an die Arbeit anders heran. Wenn ich denen Entwürfe vorgebe – das machen sie halt nicht so gern ... Dieses freie Arbeiten, sich mit der Farbe auch nochmals anders auseinander zu setzen, oder mit

dem Pinsel, oder mit diesen ganzen Möglichkeiten! Was sie eben kennen, aus dem Designbereich draußen. (Es) sind ja viele, die sind ja totale Freaks, die Jungs. Die machen was mit Autos weil sie Freaks sind. Das finden sie halt einfach ganz toll. Und da denk ich mir halt auch schon, diesen Rahmen muss ich schaffen ... das heißt, da kann ich sie nachher packen, da kann ich sie nachher abholen“.

Für professionelle AkteurInnen kann durch den Bezug zu jugendlichen Lebenswelten eine Innovationskraft liegen, indem die Auszubildenden Impulse in die vermittelten Ausbildungsinhalte eingeben: Dabei können Trends von Auszubildenden gesetzt werden, da sie es sind, die besonders nah an neuen Themen sind. So ist z.B. eine internationale Ausrichtung vielen eine Selbstverständlichkeit, sei es mit Hinblick auf ihre eigene Biografie, persönliche Interessen oder auch jugendkulturelle Bezüge (Musik, Tanz, Mode, Style). Durch die vorhandenen Erfahrungen, Kompetenzen und das jugendkulturelle InsiderInnen-Wissen ist ein Rückgriff auf Potenzial möglich, das im Rahmen von Ausbildung erschlossen werden kann. Damit kann auch eine wertvolle Grundlage für die Motivation von Auszubildenden gelegt werden, sich im Lernprozess kreativ einzubringen. Indem der Fokus auf Bereiche fällt, die ehemals nicht im Rahmen der Ausbildung thematisiert wurden, kann diese Form der Anerkennung wiederum die Bereitschaft erhöhen, sich aktiv in den Lehr-/Lernprozess einzubringen:

„Das war eine topmotivierte Gruppe ... die haben sich richtig gegenseitig hochgepusht. Das hat eigentlich angefangen, als wir die Entwürfe gemacht haben ... Das heißt, der (Lehrling) ist jetzt hergegangen, der hat sein Auto richtiggehend aufgemotzt, auf gut Lehrlingsdeutsch gesagt. Richtig gehend aufgemotzt! Die haben dann Techniken nachher gemacht, die von Amerika auch rüber geschwappt sind, so dieses Pinstriping und so weiter. Da stehen sie total drauf. Und das heißt motivierend war, zum einen: das Objekt Auto, zum anderen: diese eigene Idee dann nachher auch umzusetzen!“

Generationenbeziehungen, Migrationshintergrund und Jugendkultur lassen sich als Bildungskategorien produktiv für Lehr-Lernsituationen nutzen. Der darin zugrunde liegende Ansatz, Unterschiedlichkeit – sei es in Form von Alter, Herkunft oder kultureller Bezüge – bewusst wahrzunehmen, aufzugreifen und einzusetzen ist der Ausgangspunkt der Debatte um Diversity Management. Dieses Konzept setzt auf den bewussten Nutzen von Vielfalt von MitarbeiterInnen in Unternehmen. Was verbirgt sich genau hinter diesem Konzept und wie wird es speziell für den Bereich der beruflichen Bildung thematisiert?

### **Diversity Konzept in der beruflichen Ausbildung**

Aktuell wird Diversity Management und sein spezifischer Bezug zum Themenfeld der beruflichen Ausbildung – wenn überhaupt - lediglich als ein Teilsegment einer gesamtunternehmerischen Diversity Strategie diskutiert.

Mit einem eigenständigen Fokus auf die berufliche Bildung, mit spezifischen Anforderungen an die Thematik und deren Implementierung wird es bisher nicht aufgegriffen. Dominante Diskurse im Zusammenhang mit beruflicher Bildung und Diversity Management drehen sich aktuell um die folgenden Aspekte:

### **Diversity Management als Unternehmensstrategie bei der Personalentwicklung**

- Als Teil einer gesamtunternehmerischen Diversity-Strategie werden gezielt Ausbildungsplätze an (markt)benachteiligte Bewerberinnen und Bewerber vergeben. Die Diversity Strategie zielt dabei vor allem auf Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund, auf Behinderte und in geschlechterdominierten Branchen, dem entsprechend auf männliche bzw. weibliche Auszubildende ab.

- Diversity Management wird gezielt als Wirtschaftsfaktor eingesetzt indem versucht wird, vorhandene Potenziale als wichtige Faktoren einer Standortsicherung abzuschöpfen und gezielt anzuwerben. Argumentationsmuster drehen sich dabei aktuell um das Missverhältnis einer geringeren Ausbildungsquote (zum Beispiel von BewerberInnen mit Migrationshintergrund) auf der einen Seite, und einem drohenden FacharbeiterInnenmangel auf der anderen Seite. Im Mittelpunkt stehen vor allem der Wirtschaftsfaktor und die Zukunftssicherung des unternehmerischen Potenziales (vgl.: DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2007).

### **Diversity Management als Unternehmensstrategie in der innerbetrieblichen Weiterbildung und Praxis der Ausbildung**

- Diversity Management kommt im Zusammenhang mit der beruflichen Ausbildung vor allem als „heimlicher Lehrplan“ für die jungen auszubildenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor. Die Thematik Diversity Management wird dabei erschlossen, als „interkulturelles Lernen“ zum Beispiel in Form von Seminareinheiten für Auszubildene.

- Durch die Sensibilisierung von AusbilderInnen für ethnische und kulturelle Unterschiede werden unternehmensinterne Handlungsanweisungen für die Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, die Förderung von Gleichbehandlung sowie die Verbesserung multikultureller Zusammenarbeit am Arbeitsplatz verbreitet. Dabei soll als ein Querschnittsthema im Ausbildungsalltag die Akzeptanz und Integration von Unterschiedlichkeit unter den Auszubildenden erhöht werden.

- Im Rahmen von Weiterbildungsangeboten und Arbeitshilfen speziell für AusbilderInnen wird versucht, die Vielfalt der Aus-

zubildenden zu berücksichtigen und durch gemischte Teams zu realisieren.

Was kann das Konzept Diversity Management über die genannten Aspekte hinaus für die berufliche Bildung leisten? Wie können die im vorangegangenen Kapitel aufgeführten Bildungsdimensionen an die Debatte angeschlossen werden?

Interessant erscheint zunächst, dass Diversity Management als Personalentwicklungsstrategie einerseits Zugangsmöglichkeiten für bislang vom Ausbildungsmarkt benachteiligten Gruppen eröffnen kann. Dabei steht die Erwartung im Raum, dass die Auszubildenden ein Potenzial einbringen könnten, das zunächst diffus bleibt. Es werden gezielt junge Frauen in männerdominante Berufe geworben oder BewerberInnen mit Migrationshintergrund von Polizei oder öffentlicher Verwaltung in Ausbildung genommen.

Im Blick auf die Umsetzung von Diversity Management in der beruflichen Ausbildung fällt auf, dass die Ideen und Konzepte, wie dieses vorhandene Potenzial eingesetzt werden könnte, sich oftmals auf wenige Diversity Kategorien beschränken (vor allem auf die Kategorien Alter – nicht Generationenbeziehungen wie wir sie verstehen – , Migrationshintergrund und Geschlecht), andererseits scheint auch nicht ganz klar zu sein, welches Potenzial wie erschlossen werden könnte.

Ein Grund dafür ist, dass der Ausbildungsbereich zu einem großen Teil immer noch als klassischer Bildungsbereich konzipiert ist. Gekennzeichnet ist er davon, dass hier traditionell ExpertInnenwissen an Lernende vermittelt. Das bedeutet, dass Themen, welche die Auszubildenden einbringen könnten (im Sinne von Diversity) durch traditionelle didaktische Konzepte beschränkt werden, bzw. als partizipative Möglichkeiten nicht in Betracht gezogen werden, da dies auch eine Neudefinition der Rolle von Lehrenden und Lernenden nach sich ziehen würde. Auch wenn vereinzelt Formen der Handlungsorientierung

Einzug in Lehr-Lernsettings halten, dominieren selbst darin nach wie vor klassische Vermittlungsstrukturen.

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen aus den Interviews mit AusbilderInnen und Auszubildenden wurde für den speziellen Bereich der Berufsausbildung sichtbar: Es existieren Kategorien, die die Auszubildenden in jede Bildungssituation mit einbringen. Werden diese Kategorien im Sinne von Diversity Management als Bereicherung für das gesamte Bildungssetting wahrgenommen und erschlossen, profitieren dabei alle am Prozess der beruflichen Bildung Beteiligten. Einen entscheidenden Faktor spielen dabei methodische Ansätze. Im Falle des Handwerks waren dies Konzepte eines handlungsorientierten Unterrichts, der darauf Wert legt, Lehr-Lernprozesse vorwiegend gemeinsam mit den Auszubildenden zu gestalten. Hinzu kam eine generelle Offenheit der professionellen AkteurInnen im Ausbildungsbereich auch für Impulse, Themen und Lernerfahrungen, der jungen Auszubildenden. Dabei geht es um konkrete Diversity-Kategorien, die im Ausbildungsalltag auftauchen und nutzbar gemacht werden können, und folglich insgesamt um eine Möglichkeit der Erweiterung von Lernräumen – sowohl für Professionelle als auch für Auszubildende. Ungewöhnlich mutete zunächst die Idee an, dass auch Professionelle AkteurInnen in der Ausbildung die Diversity – Thematik als ein gewinnbringendes strukturierendes Element in ihren Alltag so einsetzen können, dass sie von ihren Auszubildenden lernen und dadurch sich und ihre fachliche Arbeit weiterentwickeln. Dies wurde jedoch von den AusbilderInnen, die damit neue Wege beschritten, als ein zentraler, gewinnbringender Prozess benannt und gewertet.

Diversity Management kann in diesem Verständnis also eine Umkehr des klassischen Verständnisses im Bereich der beruflichen Bildung nach sich ziehen: Nicht die Diversity Kategorien werden zu Lernfeldern für Auszubildende, sondern Auszubildende bringen Diversity-Kategorien ein. So kann Diversity Management im Bereich der beruflichen Bildung mehr sein, als ein friedliches „miteinander-auskommen-lernen“ und das Lernen eines sensiblen Umgang mit anderen Kulturen. Hierin zeigt sich in erster Linie ein Verständnis von Diversity als Bildungsauftrag eines Unternehmens gegenüber seinen Auszubildenden. Die jungen Auszubildenden können jedoch darüber hinaus selbst auftreten als Einbringende, als Bereicherung des Curriculums.

### Fazit

Wird Diversity-Management als Möglichkeit der Partizipation konzipiert und können Auszubildende ihre Andersartigkeit, ihre Interessen und ihre Erfahrungs- und Lebenswelt als Strukturelement in den Ausbildungsalltag einbringen, entsteht ein Zugewinn für alle am Prozess der beruflichen Ausbildung beteiligten. Diversity kann als potenzialorientiertes Managementinstrument über ein rein am Bildungsauftrag der jungen MitarbeiterInnen orientiertes Lernfeld hinausweisen und auf verschiedenen Ebenen der Ausbildung einen Beitrag leisten.

### **Auf der Ebene des Unternehmens:**

- Erschließung von neuen Impulsen für die Arbeit
- Sicherung der Zukunftsfähigkeit und Aktualität der Ausbildungsinhalte
- Reflexionsmöglichkeit der Curricula

### **Auf der Ebene der Auszubildenden:**

- Wertschätzung der Erfahrungswelt der jungen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- Erhöhung der Motivation in der Ausbildung
- Förderung von Kreativität
- Anerkennung der individuellen Potenziale
- Verankerung von Mitgestaltungsmöglichkeiten im Ausbildungsalltag

Notwendig hierfür sind Gestaltungsfreiräume für jugendkulturelle Ausdifferenzierungen der Lehrinhalte und eine potenzialorientierte Grundhaltung gegenüber den Auszubildenden. Um die Wahrnehmung von und Offenheit für Vielfalt im Rahmen der Curricula zu gewährleisten, sind in der Praxis Reflexionsschleifen für die Effektivität der eingesetzten Methoden, wie auch Feedbackstrukturen für die Auszubildenden unerlässlich. Differenz muss sichtbar und ihre Anerkennung zur Normalität werden. Durch die Offenheit für Anderes und dem Einräumen von Räumen – nicht Nebenschauplätzen, kann so ein Mehrwert für die gesamte Bildungssituation entstehen.

### **Literatur**

DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): Vielfalt als Chance. Newsletter 1/07. Berlin 2007.

KUHN-FLEUCHAUS, C. & BAMBACH, M.: Diversity management: unsichtbare Potenziale fördern. Stuttgart 2007.

SANDER, M. & HOPPE, M.: Neue Lehr- und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung. Bremen 2000.

STAUBER, B.: Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen 2004.

THOMAS, R. R. : Management of Diversity – Neue Personalstrategien für Unternehmen – Wie passen Giraffe und Elefant in eine Haus? Wiesbaden 2001.



Andreas Foitzik

## Die Paradoxien der Interkulturellen Öffnung

In den letzten zehn Jahren hat der Begriff der Interkulturellen Öffnung eine rasante Entwicklung hinter sich gebracht.<sup>9</sup> Jede/r fünfte Bewohner/in der Bundesrepublik ist selbst aus einem anderen Land eingewandert oder stammt aus einer Familie, die eingewandert ist. Nicht erst seit der Veröffentlichung der PISA-Studie 2005 ist deutlich, dass ein großer Teil dieser Gruppe nach wie vor nur schwer Zugang zu den Bildungsangeboten der Jugendhilfe und Schule findet. Dies korrespondiert mit sozialen Benachteiligungen auch in anderen Lebensbereichen. Als eine Reaktion auf diese Situation wird deshalb seit einiger Zeit die Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste, der Bildungseinrichtungen und anderer gesellschaftlicher Einrichtungen gefordert.

Die Rede von der Interkulturelle Öffnung gehört inzwischen fast zum guten Ton in der sozialen Arbeit und - etwas abgeschwächt - auch in der öffentlichen Verwaltung. Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass die Praxis den Leitbildern und Konzepten hinterherhinkt<sup>10</sup>. So unterscheiden sich die Artikel zum Thema in den letzten Jahren kaum. Das Anforderungsprofil an eine Interkulturelle Öffnung ist seit Mitte der 90er Jahre weitgehend ausformuliert<sup>11</sup>, doch sind kaum Prozesse zu sehen, bei denen es so auch in der Praxis umgesetzt wurde.<sup>12</sup> Es scheint, es gebe kaum mehr etwas Neues zu sagen. Im

Moment bleibt uns nichts übrig, als die verschiedenen kleinen Praxisprojekte zu betrachten und daraus Schlüsse für die Weiterentwicklung des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung zu ziehen

Zunächst werde ich kurz die „Wirkungsgeschichte“ des Begriffs skizzieren und Standards formulieren, die sich im Fachdiskurs der letzten Jahre herausgebildet haben. Interkulturelle Öffnung ist offensichtlich ein typischer Container-Begriff, der den einen ein kritisches gesellschaftspolitisches Potential verspricht und den anderen doch nicht weh tut. Matthias Lange und Nils Pagels resümieren für interkulturelle Ansätze allgemein, dass „die gemeinsame Diskussionsgrundlage häufig lediglich in dem stillschweigenden Konsens (bestehe), dass das Thema irgendwas mit Ausländer(inne)n zu tun habe und damit, wie die Einheimischen mit ihnen umzugehen haben“ (2001, S.65). Für die Interkulturelle Öffnung möchte man ergänzen, dass im Alltagsverständnis der Beteiligten wohl noch eine den „Ausländer/innen“ wohlwollend zugeneigte Haltung mitgedacht wird.

Der Begriff ist insofern ein Kind der 80er Jahre, als dies die Hochzeit der Rede von der multikulturellen Gesellschaft und des interkulturellen Lernens war.<sup>13</sup> Im pädagogischen Fachdiskurs hat vor allem auch die „interkulturelle Kompetenz“ Konjunktur. Ausformuliert als eine „Ansammlung bester

<sup>9</sup> Vgl. SIMON-HOHM, in: TREICHLER & CYRUS 2004, S. 234f

<sup>10</sup> So kommt der Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen für die Jugendhilfe zu dem Ergebnis, dass eine Interkulturelle Öffnung praktisch noch nicht stattgefunden habe.

<sup>11</sup> Z.B. HINZ-ROMMEL 1994

<sup>12</sup> Wir kennen ein ähnliches Phänomen aus der Debatte um das Gender-Mainstreaming. Auch hier gibt es viel Literatur, in der Regel aber nur kleine Projekte, und sehr selten - wie gefordert - Prozesse, die die Gesamtorganisation betreffen.

<sup>13</sup> Interessant wäre es, der Frage nachzugehen, warum hier ein unübersetzbarer deutscher Begriff eingeführt wurde.

menschlicher Eigenschaften" (FLOTHOW & FOITZIK, 2003) verspricht sie schnelle Hilfen. (MECHERIL, 2004, S.107f)

Der Boden war also bereit und zumindest der Begriffteil interkulturell war gesellschaftlich anschlussfähig. Das kritische Potential liegt eher im zweiten Teil des Begriffes. Öffnung steht für ein neues Konzept des Umgangs der Gesellschaft und ihrer Institutionen mit den Migrant/innen. Dass es sich hier um einen Paradigmenwechsel handelt, zeigt ein Blick auf die Geschichte der interkulturellen Pädagogik.

Paul Mecheril (2004, S.83f) skizziert die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte als „Dekade der diskursiven Stille“ (Nicht-Wahrnehmung) in den 60er Jahren, gefolgt von der „Dekade des Defizit-Diskurses“ (Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik) in den 70er Jahren und der „Dekade des Differenzdiskurses“ (Begegnung mit den Anderen als Bereicherung) in den 80ern. In der Praxis der Institutionen der Sozialen Arbeit finden wir auch heute deutliche Prägungen aus allen drei Dekaden: wenn das Thema überhaupt wahrgenommen wird, dann oft mit dem Defizitblick und einer daraus folgenden kompensatorischen Praxis oder aber in einer Idealisierung des Nebeneinander der Kulturen. Erst in den 90er Jahren, der „Dekade des Dominanzdiskurses“, rückte eine Kritik an den Institutionen der Bildung und der sozialen Arbeit selbst in den Fokus. Nicht mehr die rückständigen „Gastarbeiterkinder“ sollten gefördert und assimiliert, nicht mehr die bereichernde Kultur der „Anderen“ in multikulturellen Begegnungsansätzen zelebriert werden, sondern die Kultur der Einrichtungen selbst wurde nun als problemschaffend wahrgenommen.

Interkulturelle Öffnung meint also: Die sozialen Dienste und Bildungseinrichtungen reagieren auf eine gesellschaftliche Realität und bemühen sich darum, die bestehende Angebotsstruktur für die spezifischen Bedürfnissen von Migrant/innen zu öffnen. Dabei stellen sich die Institutionen immer eine doppelter Herausforderung: dem Abbau bestehender Zugangsbarrieren zwischen Migrant/innen und Institutionen, sowie der Entwicklung des fachlichen Handelns in Bezug auf diese Zielgruppe.

Interkulturelle Öffnung beschreibt damit eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen (institutionellen) Kulturgebundenheit, mit dem Ziel, die Orientierung an der Mehrheitskultur als alleinigen Maßstab für das eigene Wahrnehmen und Handeln in Frage zu stellen und sich als Institution für die Begegnung und Auseinandersetzung mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung zu öffnen. Eine Öffnung in diesem Sinne beschreibt einen Prozess, der auch offen ist für Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen (Institutions-)Kultur. Diese gesellschaftskritische Perspektive der Interkulturellen Öffnung fordert für Einrichtungen, die sich diesem Prozess stellen, eine gesellschaftliche Unterstützung und finanzielle Absicherung.

Dass das Konzept der Interkulturelle Öffnung trotz dieses kritischen Potentials wie beschrieben Karriere gemacht hat, hat im Wesentlichen zwei Gründe: es bleibt theoretisch und praktisch wenig eindeutig und daher interpretierbar.

1. Durch die Betonung der Kultur - statt beispielsweise von Chancengleichheit, Diskriminierung oder gar Rassismus zu sprechen - war es in besonderer Weise in ganz anderem Sinne offen für Interpretation. Kultur ist so weit interpretierbar, dass jede/r das verstehen kann, was in das eigene Konzept passt. So lässt sich auch das multikulturelle Bild der Salatschüssel als bunte Mischung von nebeneinander bestehenden, aber eindeutig definierbaren ethnisch-kulturellen gesellschaftlichen Gruppen gut mit dem Konzept der interkulturellen Öffnung verbinden.
2. Auch die praktischen Ausformulierungen beispielsweise in Verbandsleitbildern bleiben weitgehend unkonkret und sind daher leicht zu unterschreiben.<sup>14</sup> Es gibt keine messbaren und überprüfbaren Kriterien wie beispielsweise bei einer Quotierung. Es bleibt bei vagen Absichtserklärungen. Politisch und auch für den institutions- oder verbandsinternen Diskussionsprozess mögen das trotzdem wichtige Meilensteine sein. Eine Veränderung der Praxis muss damit noch nicht zwingend einhergehen. Wenn die Konzepte an der Basis ankommen, ist oft zu erleben, dass sie sich mühelos mit einer Praxis verbinden, in der von Empowerment und Partizipation wenig mehr zu sehen ist, sondern es vielmehr nach wie vor um einen spezifischen Umgang mit einer Klientengruppe mit spezifischen Förderbedarf geht.

## **Interkulturelle Öffnung - die institutionelle Perspektive**

Bezogen auf die einrichtungsinterne Prozesssteuerung haben sich in den letzten Jahren in der Diskussion Standards etabliert, die hier in aller Kürze skizziert werden sollen.<sup>15</sup>

Interkulturelle Öffnung darf nicht nur „nice-to-have“ sein, sondern setzt eine bewusste Entscheidung für eine Veränderung voraus. Es kann nicht nur um die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Mitarbeiter/innen gehen, sondern umfasst die gesamte Organisation. Dies erfordert eine klare Entscheidung und Beteiligung der Leitungsebene. Gerade an deren tatsächlichen aktiven Beteiligung lässt sich die Ernsthaftigkeit des Prozesses am augenscheinlichsten wahrnehmen. Oft wird das „Problem“ aber an die nächst niedere Hierarchieebene weitergegeben.

Andererseits kann ein Öffnungsprozess nicht nur von oben verordnet werden, sondern bedarf der aktiven Beteiligung der Mitarbeiter/innen. Ein verordneter Prozess provoziert unnötige Widerstände, bei denen am Ende kaum mehr nachzuvollziehen ist, ob sie inhaltlich begründet sind, oder sich beispielsweise auf die Art und Weise beziehen, wie „wieder einmal von oben noch ein zusätzliche Aufgabe nach unten delegiert wird“.

Aus diesen grundsätzlichen Überlegungen werden verschiedene methodische Vorgehensweisen abgeleitet. Es hat sich bewährt, den Prozess als Projekt zu definieren und eine Projektsteuerungsgruppe einzurichten, deren Aufgaben darin besteht, die Ausgangslage und den Handlungsbedarf zu erkunden, Ziele zu formulieren, sowie Schlüsselprozesse zu identifizieren

<sup>14</sup> Dies kann ich aus eigener Erfahrung mit Öffnungsprojekten vor allem auf Verbandsebene bestätigen. Inhaltliche Auseinandersetzungen um einzelne Formulierungen gab es ausschließlich bei kirchlichen Trägern, wenn es um die Forderung nach Einstellung von Migrant/innen mit nicht-christlichen Hintergrund ging.

<sup>15</sup> Vgl. z.B. HINZ-ROMMEL 1998; HINZ-ROMMEL 2000; ARBEITSKREIS CHARTA für eine kultursensible Altenhilfe 2002, S. 43f



und Entwicklungsvorschläge zu machen, bzw. sie exemplarisch durchzuführen. Für die beteiligten Mitarbeiter/innen müssen zusätzliche Ressourcen bereit gestellt werden. Eine interne Kommunikation des Prozesses über die direkt Beteiligten hinaus ist wichtig, damit alle im Boot bleiben.

Der Prozess braucht Zeit und daher eine kurz-, mittel- und langfristige Perspektive. Eine kurzfristige Perspektive kann darin bestehen, dass ein wesentlicher Schlüsselprozess exemplarisch von der Projektgruppe überarbeitet wird. Eine mittelfristige Perspektive kann in der Einbeziehung aller Organisationsbestandteile liegen. Eine langfristige Perspektive zielt beispielsweise darauf ab, dass alle Konzepte und Angebotbeschreibungen einer Einrichtung Aussagen zu dem Querschnittsthema Interkulturalität/Migration beinhalten.

Ich habe bisher die inhaltliche Ebene der Prozesse der Interkulturellen Öffnung nur gestreift. Ausgehend von Impulsen aus der neuer Literatur der Migrationspädagogik<sup>16</sup>, möchte ich nun einige Stolper- und Marksteine benennen, die für die Weiterentwicklung der Öffnungsprozesse wesentlich sind.

## Umgang mit Differenz

In Frankreich werden aus Furcht vor einer ethnischen Segregation keine Statistiken über ethnisch-kulturelle oder auch Migrationshintergründe geführt. In den USA verspricht man sich von einer solchen Erhebung gerade die Möglichkeit einer Kontrolle der Repräsentanz der einzelnen Gruppen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Zwei unterschiedliche Strategien mit dem gleichen Ziel, Diskriminierung zu verhindern. Dies weist auf ein weiteres Problemfeld der Interkulturellen Öffnung hin. Bei Kultur und Migration gibt es unzählige verschiedene mögliche Differenzlini-

en: die Staatsangehörigkeit, die nationale Herkunftskultur, ethnische Gruppen, Migrationsfamilien verschiedener Generationen, die von Mecheril vorgeschlagene Differenzierung in „natio-ethno-kulturelle Andere“ (2004, S.80ff) usw.

Dieses Dilemma lässt sich nicht verhindern ohne den Preis des Verschweigens der Differenzen selbst. Die schwarze US-amerikanische Dichterin Pat Parker schreibt in ihrem Gedicht mit dem Titel „Für die Weiße, die wissen möchte, wie sie meine Freundin sein kann“: „Erstens: Vergiss, dass ich schwarz bin. Zweitens: Vergiss nie, dass ich schwarz bin“. Damit formuliert sie das Grunddilemma jeder interkulturellen, migrations- oder auch allgemein gesprochen differenzsensiblen Perspektive.

Paul Mecheril<sup>17</sup> spricht von der Unvermeidlichkeit und der Unmöglichkeit der interkulturellen Perspektive. Unvermeidlich deshalb, weil eine Leugnung der Differenz unter dem Motto der Gleichbehandlung der Lebensrealität der Einwanderungsfamilien nicht gerecht wird. Unmöglich trotzdem, weil wir im Reden über die „Anderen“ selbst wiederum zu dem beitragen, was ein Kern des Problems darstellt, nämlich das Denken in „Wir“ und die „Anderen“ zu verfestigen. Ein Denken, in dem die „Anderen“ nicht als „Wir“ gedacht werden können. Die notwendige Berücksichtigung einer bestimmten Differenz trägt also gleichzeitig dazu bei, diese Differenz aufrechtzuerhalten. Zudem legt eine ethnisierende Perspektive auch den Migrantenjugendlichen nahe, sich selbst in einer unangemessen eindeutigen Weise eine ethnisch definierte Identität zu schaffen.

Alle Diversityansätze tendieren dazu, die Perspektive der Antidiskriminierung zu vernachlässigen. Es geht nicht um die Benachteiligung einer Gruppe, sondern um die Differenz von allen. Auf der anderen

<sup>16</sup> Vgl. vor allem Paul MECHERIL 2004, aber auch OTTO & SCHRÖDTER 2006

<sup>17</sup> Vortrag beim djela-Fachtag 2004.

Seite läuft das besondere Festhalten und Betonen von Benachteiligung andererseits Gefahr, Defizitansätze zu reproduzieren und Opfer festzuschreiben.

Interkulturelle Öffnung oder auch Migration Mainstreaming als Antidiskriminierungsperspektive muss daher das doppelte Gesicht der Diskriminierung verstehen: Unterschiede zu übersehen oder das Gegenüber auf einen Unterschied zu reduzieren. Diskriminierend sind zum einen all jene Handlungen, Konzepte und Denkweisen usw., die die gesellschaftlichen Heterogenität ignorieren oder aktiv leugnen. Diskriminierend sind aber auch Handlungen, Konzepte und Denkweisen, die den einzelnen Menschen nur mit der eigenen Kulturbrille betrachten.

### Anerkennung als Orientierung

Oft wird Interkulturelle Öffnung gedacht als das „Tolerieren von Andersartigkeit“. Toleranz hießt allerdings auf Abstand gehen. Toleranz stellt noch keine gleiche Augenhöhe her.

Eine Orientierung bei diesem Lernprozess kann die Perspektive der Anerkennung sein, die bedeutet, in Kontakt zu gehen, dem Anderen gute Gründe für sein Handeln zuzugestehen und sich auf dieser Basis auseinander zu setzen.

Dabei geht es immer um zwei Dimensionen: zum einen die Anerkennung des Anderen als gleichwertig und zum anderen die Anerkennung des Anderen als Subjekt mit dem Recht auf andere – auch kollektive – Identitätsentwürfe. Dies ermöglicht den einzelnen, sich als diejenigen darzustellen, als die sie sich verstehen. Insofern geht es bei Anerkennungsforderungen vor allem darum, Bedingungen herzustellen, die es möglich machen, als „Subjekt zu handeln“. (MECHERIL 2004, S.217)

Die Aufgabe für Öffnungsprozesse besteht also darin, eine Balance zu finden zwischen Repräsentation und Dekonstruktion, zwischen Egalitätsfalle und Differenzfalle.

Dies erfordert zum einen eine selbstreflexive Benennung von Differenzlinien. Zum andern immer wieder die Überprüfung, ob das, was für die Anderen als wichtig erkannt wird, wirklich nur ein Thema für die „Anderen“ ist. Oft werden im Bemühen, das Allgemeine besonders gut zu machen (Hamburger), auch wieder wichtige Hinweise für das Allgemeine erkannt. Insofern ist der oft zitierte Satz „Die Interkulturelle Öffnung kommt allen zu Gute!“ ein wichtiges Korrektiv.

### Fazit

Die beschriebenen zum Teil paradoxen Anforderungen dürfen nun weder zur Lähmung („Ich kann es nicht richtig machen...“) noch zur Beliebigkeit („Ich kann es ohnehin nicht richtig machen ...“) führen. Es geht eher darum, sich auf einen fehlerfreundlichen und kreativen Lernprozess einzulassen, der geprägt ist von einem gelassenen Mut zu handeln und Fehler zu machen, von der Bereitschaft, sich dabei immer wieder verunsichern zu lassen und das eigene Handeln zu reflektieren und von der Offenheit, daraus für das nächste Mal zu lernen. (MECHERIL 2004, S. 225) Ziel kann nicht eine Verhaltenssicherheit durch Kenntnis des Anderen sein, sondern eine Sensibilisierung auf mögliche Differenzen, die in der Begegnung nicht aufgelöst werden können, also ausgehalten werden müssen. Sich darauf einzulassen, bietet nicht mehr Sicherheit, sondern vermindert die Gewissheit, den Anderen richtig verstanden zu haben.

Diese Verhaltensverunsicherung ist eine wichtige Voraussetzung einer gelungenen Kommunikation. Es geht darum, zum Fragen, zur Neugier, zum Dialog auf Augenhöhe anzustiften. Dies zu lernen, ist aber – wie oben ausgeführt – vor allem eine Aufgabe der „kulturellen“ Mehrheit, die es in ihrer strukturell „mächtigen“ Position im Gegensatz zu der Minderheit nicht „nötig“ hat, diese Sicherheit aufzugeben. Interkulturelle Kompetenz bedeutet in die-

sem Sinne, sich auf jede Situation mit der Bereitschaft zur Unsicherheit neu einzulassen. Sie beinhaltet zuerst die kritische Reflexion von eigenen Bildern und Wahrnehmungsstrukturen, die ein „(An-)Erkennen“ behindern, sowie die neugierige Erforschung der Handlungsgründe der „Anderen“. Rezepte für richtiges Handeln gibt es nicht. Dieses Lernen durch Verunsicherung den einzelnen Akteuren zu ermöglichen, ist

die Aufgabe einer Interkulturellen Öffnung. Die Einrichtung selbst muss eine lernende und Unsicherheit aushaltende Organisation<sup>18</sup> werden, um sich zu einer zu einer differenzsensiblen Organisation zu entwickeln. Dabei - und das ist vielleicht das schwierigste - sollten **die Prozesse nicht über die Köpfe der Betroffenen - neben den Mitarbeiter/innen auch die Klient/innen (!) hinweg erfolgen.**

---

<sup>18</sup> Im Sinne einer Auflösung der Fokussierung auf die Differenzlinie Kultur/Ethnie/Migration wird immer wieder diskutiert, ein Diversity-Mainstreaming als Organisationsentwicklungsprozess anzustreben. Aus meinen Praxiserfahrungen im Bereich Alten- und Jugendhilfe befürchte ich allerdings, dass Institutionen überfordert sind, alle Differenzlinien parallel zu bearbeiten. In der großen Verschiedenheit aller würde zudem vermutlich jegliche kritische Perspektive verloren gehen. Rein pragmatisch gedacht, kann es eher um ein exemplarisches Erlernen und Einüben von Differenzkompetenz gehen.

## Literatur

ARBEITSKREIS CHARTA für eine kultursensible Altenhilfe „Memorandum und Handreichung für eine kultursensible Altenpflege“, Bezug: Kuratorium Deutsche Altershilfe, E-Mail: [publicrelations@kda.de](mailto:publicrelations@kda.de), Köln, 2002

ARBEITSKREIS INTERKULTURELLES LERNEN, Diakonisches Werkes Württemberg, Abteilung Migration und Ökumene Trainings- und Methodenhandbuch - Bausteine für die Interkulturelle Öffnung, Redaktion Andreas Foitzik, Bezug: Heilbronnerstr. 51, 70191 Stuttgart, 2001

FLOTHOW, J. & FOITZIK, A.; Qualifizierung der Jugendhilfe in der Einwanderungsgesellschaft, in: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg, ajs Informationen II/2003, Juni 2003, Stuttgart; Bezug: Stafflenbergstr. 44, 70184 Stuttgart, [info@ajs-bw.de](mailto:info@ajs-bw.de)

HANDSCHUK, S. & KLAVE, W.; Interkulturelle Verständigung in der sozialen Arbeit, Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz, Juventa, Weinheim und München 2004

HINZ-ROMMEL, W.; Interkulturelle Kompetenz, ein neues Anforderungsprofil an die soziale Arbeit, Münster/New York 1994

HINZ-ROMMEL, W.; Interkulturelle Öffnung - ein Prozess, in: afw - NOW-Projekt, Arbeitszentrum Fort- und Weiterbildung Elisabethenstift Darmstadt (Hrsg.), Angeworben, Hiergeblieben, Altgeworden, Darmstadt 1998

HINZ-ROMMEL, W., Interkulturelle Öffnung als Innovation - Erfahrungen für die Praxis; in Blätter Wohlfahrtspflege 7-8/2000

KALPAKA, A.; Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: iza - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Heft Nr. 3 / 4. Frankfurt a.M., 1998

LANGE, M. & WEBER-BECKER, M.; Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz, Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., 0551-548220, Fax: 5482222, Göttingen 1997

MECHERIL, P.; Einführung in die Migrationsspädagogik, Beltz, Weinheim und Basel 2004

OTTO, H.-U. & SCHRÖDTER, M. (Hrsg.); Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Multikulturalismus - NeoAssimilation - Transnationalität, neue praxis Sonderheft 8, Lahnstein 2006

TREICHLER, A., CYRUS N. (Hrsg.); Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main 2004

## Jutta Goltz & Sibylle Walter

# Ein institutioneller Veränderungsprozess

Im Folgenden werden Erfolgsfaktoren für einen gelingenden institutionellen Veränderungsprozess skizziert und einige Ergebnisse vorgestellt.

Das Praxisbeispiel beschreibt exemplarisch einen Prozess mit einer großen Einrichtung der Jugendberufshilfe mit ca. 45 MitarbeiterInnen. Dieser vollzog sich auf zwei parallelen Ebenen, die immer wieder ineinander verzahnt waren: Zum einen die Begleitung eines interkulturellen Öffnungsprozesses, zum anderen die gemeinsame Weiterentwicklung der institutionell praktizierten Lehr- und Lernbedingungen (siehe nachfolgende Abbildung).

### Interkulturelle Potenziale

In Form von Coaching, Qualifizierung und Beratung arbeiteten wir daran, vorhandene interkulturelle Potenziale bei Beschäftigten aufzudecken, zu erschließen und Formen zu entwickeln, Unterschiedlichkeit anzuerkennen und nutzbar zu machen.

Zentrale Fragen hierbei waren:

- Wie lässt sich die Verschiedenheit von MitarbeiterInnen als Ressource und Stärke einer Organisation erfahrbar machen?
- Wie findet diese Verschiedenheit im Rahmen der Institution Anerkennung?
- Wie können vorhandene Potenziale (beispielsweise von Auszubildenden mit Migrationshintergrund) besser genutzt werden?

### Reflexive Öffnung

Gemeinsam mit unseren ProjektpartnerInnen reflektierten wir deren standardisierte Instrumente, Konzepte und Materialien im Kontext von informellem Lernen. Aktuelle Ergebnisse der europäischen Bildungsdebatte wurden aufgegriffen und die Ar-

beitsmaximen der Einrichtung, ihre Konzepte und Materialien um interkulturelle Dimensionen erweitert.

### Haltung der Professionellen

Zentraler Projektansatz war die Frage nach der Haltung der professionellen AkteurInnen: Wie können Haltungen bezüglich des Umgangs mit der Thematik Interkulturalität offengelegt und reflektiert werden? Wie beeinflussen Haltungen Professioneller die fachliche und pädagogische Interaktion mit Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund) und als Resultat deren Entwicklungspotenzial?

Im Rahmen eines interkulturellen Trainings, das als kick-off-Veranstaltung für alle Mitarbeitenden der Einrichtung durchgeführt wurde, sowie durch biographische Interviews, die alle Professionellen mit jeweils einem/einer Auszubildenden mit Migrationshintergrund in ihrer Einrichtung führten, wurden neue Zugänge zur Thematik erschlossen.

Bei teilnehmenden Praxisbeobachtungen der Lehr- und Lernsituationen wurde deutlich, dass insbesondere Faktoren wie Wertschätzung, ganzheitliches Interesse und das Zugestehen von Eigenverantwortlichkeit gegenüber den Jugendlichen zu einem positiven Setting für persönliche und fachliche Weiterentwicklung beitragen. Den PraxisanleiterInnen kommt hierbei nach unseren Beobachtungen eine Schlüsselrolle zu: Sowohl die Entwicklung einer (selbst)bewussten Berufsfachlichkeit der Auszubildenden wie auch der Umgang der Auszubildenden untereinander wird wesentlich durch die Haltung und das Vorbildhandeln der Professionellen geprägt.



## Umgang mit Verschiedenheit

Insbesondere eine konsequente Subjektorientierung garantiert eine differenzierte Wahrnehmung der Gruppe an Auszubildenden. Hierin kann die Thematik der kulturellen Differenz aufgelöst sein, sie kann jedoch auch durch deren dezidierte Thematisierung in den Blick genommen werden. Beiden Ansätzen, die in der Einrichtung praktiziert werden – und durch die gezielten Praxisreflexionen den MitarbeiterInnen erstmals deutlich als gezielte Interventionsstrategien bewusst gemacht wurden –, liegt zugrunde, dass Unterschiedlichkeit als Bereicherung empfunden wird, jedoch gezielte Unterstützung verlangt. Demgegenüber zeigte sich, dass (kulturelle) Verallgemeinerungen der Gruppe und die eigene Unsicherheit im Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinderliche Elemente für ein gelingendes Lehr- und Lernsetting sind. Ein wichtiger Diskussionsstrang in der Weiterentwicklung der Konzepte war der Umgang mit muttersprachlichen Elementen und deren Nutzung als wesentliches Förderinstrument sowie die Reflektion der Fachsprache und -didaktik, um zu vermeiden, dass sprachliche Hürden als mangelnde Fachkompetenz wahrgenommen werden. Ebenso zentral war die Weiterentwicklung des in der Einrichtung praktizierten Sprachförderungskonzeptes, das von einer Delegation benachteiligter Jugendlichen in Extra Deutschkurse zu einem integrierten Sprachförderungskonzept weiter entwickelt wurde, das im Kern alle MitarbeiterInnen als SprachlehrerInnen begreift.

## Lernklima und Lernerfahrungen

Möglichkeiten zur Selbstorganisation und Eigenstrukturierung des Arbeits- und Lernalltages bieten in hohem Maße Raum, nicht nur einen eigenen Arbeitsstil zu entwickeln, sondern darüber hinaus auch die Erfahrung zu machen, dass individuelle

Kompetenzen, Präferenzen und Tempi Anerkennung finden. Ein bestärkendes Lernklima mit einer Vielzahl an Partizipationsmöglichkeiten, z.B. durch das Einräumen von Entscheidungsspielräumen und das Mitgestalten von Lernsituationen und Lerninhalten, trägt dazu bei, Selbstständigkeit einzuüben und die Gruppe als Unterstützung zu erfahren. Eine Rückbindung der Themen und Inhalte der Lernprozesse an die eigene Lebens- und Arbeitswelt der Jugendlichen leistet einen Beitrag zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung und Anerkennung biographischer Vorerfahrungen. Starke Kontrolle der Arbeits- und Lernschritte, enge Aufgabenstellungen sowie die Negierung biographischer (Vor-)Erfahrungen wirken sich demgegenüber nicht nur in Form von Verunsicherung, Unselbstständigkeit, Demotivation und Anspannung aus, sondern darüber hinaus auch in der Entwicklung von (individuellen) Vermeidungsstrategien bis hin zur Verweigerung von (beruflicher) Entwicklung.

## Notwendige Voraussetzungen für einen gelingenden Entwicklungsprozess

- Ganz im Sinne einer "top down"-Strategie stellte sich die Einrichtungsleitung uneingeschränkt hinter den Entwicklungsprozess und forcierte dessen Umsetzung. In Phasen der Demotivation (v.a. aufgrund des Gefühls von Arbeitsüberlastung) oder „Durchhänger“ stellte sie sich dezidiert hinter den Projektauftrag und ermutigte die MitarbeiterInnen „dran zu bleiben“ bzw. forderte auch Arbeitsergebnisse ein.
- Für die Projektlaufzeit standen zwei Mitarbeiterinnen als Koordinatorinnen und einrichtungsinterne Multiplikatorinnen mit ausgewiesenen Zeitressourcen zur Verfügung. Sie gewährleisteten die Kommunikation der Projekthalte in die Einrichtung hinein und trugen durch ihre hohe persönliche Akzeptanz dazu bei, potenzielle Widerstände gegen ein solches Projekt von außen (sehr) gering zu halten.

- Zu Beginn des Projektes wurden die anstehenden Themen, Inhalte und Bedarfe gemeinsam mit der Steuerungsgruppe, bestehend aus einer Gruppe von MitarbeiterInnen, den Koordinatorinnen und der Einrichtungsleitung, entwickelt und das weitere Vorgehen immer unmittelbar mit ihnen abgestimmt. Auf diese Weise hatte der Entwicklungsprozess einen hohen unmittelbaren praktischen Nutzen für alle Beteiligten.
- Das interkulturelle Training zu Beginn der Projektlaufzeit für alle MitarbeiterInnen der Einrichtungen bildete einen symbolischen Aufbruch und gemeinsamen inhaltlichen Bezugsrahmen, der in den weiteren Praxisreflexionen immer wieder aufgegriffen wurde.

Im Laufe des Entwicklungsprozesses gelang es, die anstehende konzeptionelle Arbeit auf alle sieben Mitglieder der sich ca. vierteljährlich treffenden Steuerungsgruppe zu verteilen. Vereinbarte Arbeitsaufträge wurden eigenverantwortlich von den Mitgliedern der Steuerungsgruppe erledigt, die bei Bedarf weitere MitarbeiterInnen der Einrichtung an der Planung und fachlichen Weiterentwicklung beteiligten. Durch diese breite Basis konnte vermieden werden, das Thema „interkulturelle Öffnung“ ausschließlich zur Zuständigkeit der beiden Koordinatorinnen zu erklären (eine durchaus übliche Strategie in Einrichtungen), sondern vielmehr eine gemeinschaftliche Relevanz des Themas herzustellen und dieses von Personen zu entkoppeln.

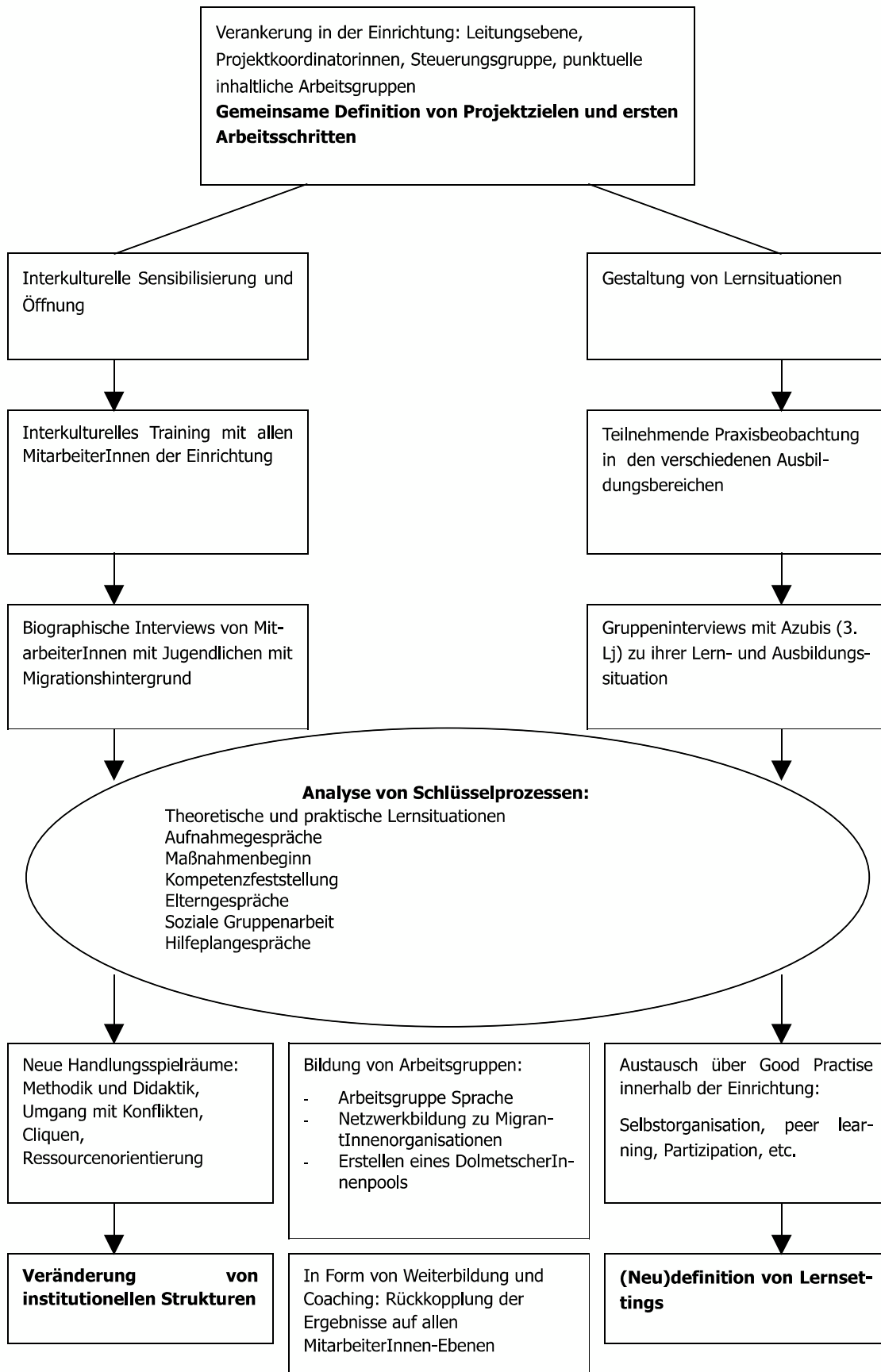
Das durch IRIS bereitgestellte Coaching, die Projektberatung und Moderation von Veränderungsprozessen wurde von den beteiligten Akteuren als hilfreicher Rahmen und Unterstützung empfunden, um Bestehendes überprüfen und Neues wagen zu können. Dabei erhöhte der ressourcenorientierte Zugang in der Beratung und Begleitung die Bereitschaft, sich auf neue Prozesse einzulassen und schuf eine hohe Identifikation mit dem Entwicklungsprozess.

Wesentlich für das Gelingen des Entwicklungsprozesses war die Identifizierung relevanter Fragen der MitarbeiterInnen und AusbilderInnen in ihrem jeweiligen Handlungsfeld mit den Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund), zu denen von IRIS neue fachliche Impulse gesetzt wurden: Was ist informelles Lernen? Wie schafft Partizipation Motivation? Wie können Grenzen deutlich und gleichzeitig wertschätzend gesetzt werden? Wie können insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund unterstützend in die Arbeit einbezogen werden? Das Bearbeiten dieser Fragen nahm die MitarbeiterInnen in ihren Handlungsunsicherheiten ernst und vermied so die Gefahr, „am grünen Tisch“ abstrakte Konzepte zu entwickeln, die dann in der Praxis nicht weiter getragen werden.

Wichtige fachliche Aufgabe der Mitarbeiterinnen von IRIS war in solchen fachlichen Reflexionseinheiten, die Themen angesichts der Enge von Handlungsspielräumen (Zeit, Geld und Personal) immer wieder weit zu halten: so zum Beispiel das Thema Sprachförderung unter der Hand nicht doch wieder auf Deutschförderung zu reduzieren, sondern breit in allen Praxisfeldern zu verankern und gleichzeitig Mehrsprachigkeit als Ressource bzw. als Anforderung durch die Bereitstellung von DolmetscherInnen z.B. in der Elternarbeit immer wieder zu fokussieren. Oder aber Lernsituationen bewusst immer wieder auf ihre Gestaltbarkeit jenseits formaler Prozesse zu überprüfen.

Darüberhinaus ging es um eine institutionelle Absicherung des Themas: die Aufnahme bestimmter standardisierter Konzepte in das Qualitätsmanagement (Sprachförderung, Einsatz von DolmetscherInnen). Weitere Fortbildungseinheiten für MitarbeiterInnen bis hin zur Einrichtung einer festen Arbeitsgruppe Migration, die sich zukünftig ein bis zwei mal jährlich zur Verstetigung des Themas trifft.

## Projektstruktur eines ZIP-Teilprojektes von IRIS e.V.





**Jutta Goltz & Sibylle Walter**

## **Sprachförderung im beruflichen Ausbildungskontext**

Integration und deutsche Sprachkenntnisse werden in unserer alltäglichen, bundesdeutschen Zuwanderungsdebatte nahezu synonym gehandelt: als ein Kriterium für erfolgreiche gesellschaftliche Integration gelten offensichtlich gute Deutschkenntnisse. Mehrsprachigkeit hingegen wird als potenzielle Ressource allenfalls bei „den Erfolgreichen“, nicht jedoch bei sogenannten benachteiligten Jugendlichen thematisiert. Auch WissenschaftlerInnen aus dem Erziehungs- und Bildungsbereich ringen um folgende Fragen: Wie kann eine erfolgreiche sprachliche Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund aussehen? Ist es legitim, die Verpflichtung zum Lernen der Sprache des Einwanderungslandes aufzustellen? Und wer ist für den Ausbau sprachlicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen verantwortlich? Welche Bedeutung haben muttersprachliche Kompetenzen für den Erwerb der deutschen Sprache?

Auffällig ist, dass sich diese sozialwissenschaftliche Debatte überwiegend auf den Bereich der Frühförderung und der Schule konzentriert und in diesem Zusammenhang auch zunehmend erfolgreiche Praxismodelle erarbeitet werden. Im Bereich der beruflichen Bildung hingegen taucht das Themenfeld zwar als Störung auf (Sprachdefizite als eine Behinderung des Ausbildungskontextes), nicht jedoch als aktiv konzeptionell zu gestaltendes Handlungsfeld.

Woran liegt dies? Möglicherweise spielen hier drei Faktoren ineinander:

- Zum einen zeigen sich hier übliche Verschiebungsstrategien von Verantwortlichkeiten wie sie auch aus anderen Erziehungs- und Bildungsdebatten bekannt sind (z.B. der Verantwortung für frühkindliches Lernen).
- Begünstigt wird dies zum zweiten durch eine strukturelle Diversität der Zuständigkeiten im beruflichen Ausbildungskontext: Berufsschulen, AusbilderInnen, Fachschulen, Betriebe – alle mischen mit, aber die Verantwortlichkeiten in Bezug auf Sprachförderung bleiben diffus und eine einheitliche Konzeptentwicklung wird erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht.
- Zum dritten sind u.E. nach solche konzeptionellen Neugestaltungen eng verknüpft mit institutionellen Logiken bzw. professionellen Haltungen, die längere (Selbst)Reflexionsschleifen zur Öffnung von Spielräumen benötigen.

Im Folgenden soll nun exemplarisch ein solcher Prozess der Konzeptionsentwicklung skizziert werden. Dabei wird deutlich, wie verwoben konzeptionellen Entwicklungsprozesse mit politischen Diskursen um Integrationsfragen sind.

## **Sprachförderung am Beispiel einer Jugendberufshilfeeinrichtung**

Im Kontext eines Praxisentwicklungsprojektes begleiteten wir über zwei Jahre einen interkulturellen Öffnungsprozess in einer Jugendberufshilfeeinrichtung. Zu Beginn des Prozesses wurden gemeinsame Arbeitsschritte festgelegt. Als ein wesentliches Unterstützungsthema benannten die beteiligten Projektpartnerinnen und Projektpartner das Thema „Sprachförderung“ in ihrer Einrichtung: Ein gegenseitiges „Nicht-Verstehen“ in einigen Konfliktsituationen (von Jugendlichen untereinander bzw. zwischen Jugendlichen und AusbilderInnen), sowie gefühlte Irritationen durch dominante sprachhomogene Gruppen waren in der Vergangenheit ausschlaggebend dafür gewesen, dass in einigen Ausbildungsbereichen die Regelung eingeführt wurde, ausschließlich die deutsche Sprache zu sprechen, muttersprachliche Erklärungen bzw. gegenseitige Unterstützungen der Jugendlichen untereinander waren unerwünscht.

Mit diesen Regelungen war seitens der MitarbeiterInnen der Anspruch verbunden, nicht nur Separierungstendenzen von Auszubildenden zu unterbinden, sondern vor allem auch eine Integration der Auszubildenden mit Migrationshintergrund zu fördern. Motto war: möglichst viel Deutsch sprechen, um die Voraussetzung für Integration zu schaffen.

Da innerhalb der Einrichtung kein einheitliches Konzept von Sprachförderung etabliert war und die verschiedenen Ausbildungsbereiche bisher ihre je eigenen Unterstützungsangebote entwickelt hatten, wurde der Wunsch formuliert, ein institutionell verbindliches Konzept zur Sprachförderung und dem Umgang mit Sprachenvielfalt zu entwickeln und dieses nachhaltig zu verankern.

In einem ersten Schritt arbeiteten wir mit den MitarbeiterInnen zunächst die impliziten Annahmen ihrer bisherigen Sprachförderungspraxis heraus. Diese sind:

- Sprachförderung ist ein Angebot an die Auszubildenden, die über einen Migrationshintergrund verfügen, da diese besonders förderungsbedürftig sind.
- In der Institution wird nur deutsch gesprochen, wodurch sich Sprachkompetenz erhöht.
- Die Institution präsentiert sich nach außen als deutschsprachige Einrichtung und fördert so die Integration.
- Herkunftssprachen spielen im beruflichen Ausbildungsalltag keine Rolle, da sie eher Separierungstendenzen verstärken.

Gemeinsam wurde überlegt, an welchen Punkten diese Annahmen im pädagogischen Handeln zu Beschränkungen werden und sich möglicherweise auch ins Gegenteil dessen verkehren, was sie ursprünglich bewirken sollten. In einem dialogischen Prozess wurden dann weitergehende Module entwickelt, die z.T. auch die skizzierten impliziten Annahmen bewusst erweitern.

Die gemeinsame Konzeptionsentwicklung forcierte schließlich ein Sprachförderkonzept, welches einerseits spezifische Rahmenbedingungen der Institution berücksichtigte, andererseits auch Sprachfördermodelle - wie sie sich vor allem im englischen Bildungswesen als erfolgreich erwiesen haben (vgl. BOURNE 2007) - auf die spezifischen Voraussetzungen der Institution bezog.

Im Ergebnis entstand der Versuch eines Dreiklangs:

### **Sprachförderkonzept**

1. ein gezieltes Sprachförderangebot in Kursform
2. Sprachförderung in allen Kommunikations- und Unterweisungssituationen
3. Raum für muttersprachliche Ausdrucksmöglichkeiten, d.h. Anerkennung der Herkunftssprachen.

Die einzelnen Elemente werden nun ausführlicher dargestellt.

#### **1. Kursförmige Sprachförderung**

Naheliegender Schritt war zunächst die Weiterentwicklung spezifischer Deutschkurse für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf. Im Verlauf dieser Planungsphase entwickelte sich interessanterweise ein Angebot, welches von dem ursprünglich geplanten konzeptionellen Zuschnitt des Förderangebotes abwich. Ausschlaggebend waren hierfür Irritationen, die im Rahmen der Planung und Ausführung zu Tage traten:

- Bedarfserhebung: In der Praxis wurde folgendes Phänomen beobachtet: Einerseits klagten viele Professionelle über die mangelhaften Deutschkompetenzen ihrer Jugendlichen, andererseits wurde nur ein sehr kleiner Anteil an Auszubildenden für den Sprachförderkurs gemeldet bzw. vorgeschlagen.

Daraufhin wurde beschlossen, eine allgemeine Deutschtestung für **alle** Auszubildenden durchzuführen. Zum Einen kann so anhand transparenter Kriterien ein Förderbedarf bestimmt werden, zum Anderen können durch die Testung aller Stigmatisierungen innerhalb der Auszubildendengruppen verhindert und gleichzeitig auch muttersprachlich „deutsche“ Auszubildende hinsichtlich eines Förderbedarfes herausgefiltert werden.

- Testergebnisse: Die Auswertung der Sprachtestung zeigte auf zwei Ebenen Überraschungen: Zum Einen wichen die Testergebnisse frappant von der subjektiven Einschätzung der AusbilderInnen und SozialpädagogInnen bezüglich der vorhandenen Sprachkompetenzen von Jugendlichen ab. Die von den Professionellen wahrgenommenen Sprachdefizite stellten sich teilweise als vorschnelle Zuschreibungen heraus, wobei dies insbesondere stille und zurückhaltende Auszubildende mit Migrationshintergrund betraf.

Der zweite überraschende Aspekt betraf die als förderungsbedürftig bewertete Gruppe an sich: Unter ihnen waren ein Drittel Auszubildende, die nicht über einen Migrationshintergrund verfügten und demzufolge zunächst auch nicht als potentielle Zielgruppe für die Deutschförderung in den Blick genommen worden waren.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurde nun seitens der Einrichtung ein einmal jährlich stattfindender Test für alle Auszubildenden eingeführt und es wurden finanzielle Mittel bereit gestellt, um auch unter Zuhilfenahme von HonorarmitarbeiterInnen künftig Deutschkurse je nach Bedarf anbieten zu können. Es wurden in den Ausbildungsalltag – und somit in die Arbeitszeit der Auszubildenden und nicht als angehängtes Zusatzangebot – feste Kurszeiten als ein gleichberechtigter Bestandteil der Ausbildung implementiert. In diesen wird in Kleingruppen auf unterschiedlichen Niveaustufen verbindlich für ein Ausbildungsjahr gearbeitet.

Unter interkultureller Öffnungsperspektive wurde dabei folgendes erreicht:

- Sprachförderung ist nicht länger eine Sondernveranstaltung für Auszubildende mit Migrationshintergrund, sondern ein Unterstützungsangebot für alle Auszubildenden.

- Durch die Testung können vorschnelle Defizitzuschreibungen ebenso wie verdeckte Kompetenzen transparent und nachvollziehbar gemacht werden und bisher eher subjektive Wahrnehmungen ersetzen.
- Durch die Integration in den Ausbildungsalltag erhält Sprachförderung einen hohen Stellenwert und erhöht damit auch die Chancen auf einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf.

## **2. Alltagsintegrierte Sprachförderung**

Sprachförderung in separierter Kursform (z.B. als Deutschförderung) allein kann nicht auf breiter Ebene den Bedarf an Förderung bedienen. Zum einen setzt die Kursförmigkeit des Angebots didaktische Grenzen, zum anderen sind diese zeitintensiven Unterstützungseinheiten nach dem ersten Ausbildungsjahr schwer in den weiteren Ausbildungsalltag zu integrieren, da die Auszubildenden ab dem zweiten Lehrjahr zunehmend weniger Zeit in der Einrichtung verbringen. Dieser Umstand machte es notwendig, nach weiteren, der Situation angemessenen Unterstützungsformen zu suchen.

Hilfreich für diesen Prozess waren folgende Praxisforschungsergebnisse: Zum einen zeigen erfolgreiche Schulmodelle in England, dass neben der Wertschätzung sprachlicher Heterogenität eine durchgängige sprachliche Förderung in allen Unterrichtsfächern und nicht nur im Sprachunterricht langfristigen (Bildungs)Erfolg verspricht (vgl. BOURNE 2007). Zum zweiten ermöglicht sprachliche Förderung in allen Unterrichtsfächern nicht nur das Erlernen der Umgangssprache, sondern darüber hinaus auch das der abstrakten Bildungssprache (Fachsprache), welches eine notwendige Bedingung für einen Bildungserfolg darstellt.

Bezogen auf unseren Praxisentwicklungskontext stellten sich die Fragen: Wie können diese Ergebnisse der Schulforschung auf den Bereich der beruflichen Bildung übertragen werden? Wie kann Sprachförderung als Querschnittsaufgabe auf alle Ausbildungsbereiche ausgedehnt werden und in den Alltag integrierbar gemacht werden?

Grundsätzlich gilt: Die Aneignung von Fachsprache spielt im Rahmen der beruflichen Ausbildung eine zentrale Rolle. Davon ausgehend, dass jede Form von Unterweisung eingebettet ist in das Vermittlungsmedium Sprache, können sprachliche Kompetenzen auch in allen Unterweisungsformen gefördert werden. Somit kann im Rahmen von Fachunterrichtsunterricht immer auch Sprachförderung stattfinden. Hieraus leitete sich der Anspruch für die Konzeptionsentwicklung ab, alle Unterweisungs-, Unterrichts- oder Unterstützungsinteraktionen unter dem Blickwinkel von Möglichkeiten zur Sprachförderung zu durchforschen und Situationen zu identifizieren, die hierfür gezielt genutzt bzw. erst initiiert werden könnten. Das gesamte Ausbildungscurriculum wurde darum auf sein Potenzial zur Sprachförderung durchleuchtet.

Im Rahmen mehrerer Diskussionsschleifen mit den an den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen beteiligten Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen wurden schließlich sowohl für die Ausbildungsbereiche, als auch für die sozialpädagogischen Unterstützungsangebote sogenannte „alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen“ konkretisiert. Dabei werden einzelne, bereits praktizierte Elemente der täglichen Arbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch für die Sprachförderung der Auszubildenden genutzt. Es geht also nicht um die Schaffung neuer Angebote und Methoden, sondern um Neu-Nutzung des bereits Vorhandenen: integriert in den Alltag, integriert in alle Lehrjahre, integriert in bes-

tehende Gruppen. Dies ist eine wesentliche Ergänzung zu den gezielten Deutschfördermaßnahmen im Rahmen des kursförmigen Angebotes.

Für die konzeptionelle Fassung waren folgende Vorbedingungen grundlegend:

- Unterschiedliche sprachliche Dimensionen sollten berücksichtigt werden. Schriftsprache, mündliche Ausdrucksformen und auch schriftliche und mündliche Wiedergabe von Gehörtem sollten gleichermaßen gefördert werden.
- Die Sprachförderung sollte möglichst ohne den Charakter eines „zusätzlichen“ Angebotes gefasst werden und sich auf Ausbildungselemente beziehen, die schon praktiziert, jedoch unter dem Fokus einer Sprachförderung neues Gewicht bekommen.

Auf dieser Grundlage wurden Sprachförderelemente nicht nur identifiziert und transparent gemacht, sondern konzeptionell verbindlich verankert. Dabei stellte sich heraus, dass vor allem der integrierte Charakter der Sprachförderung motivationsfördernd war und sich positiv auf die Bereitschaft der MitarbeiterInnen auswirkte, sich auf dieses Modell der Sprachförderung einzulassen. Am Ende eines Aushandlungsprozesses wurden für alle Ausbildungsbereiche verbindliche Sprachförderelemente festgelegt.

Beispielhaft sollen hier zwei Elemente herausgegriffen und etwas ausführlicher beschrieben werden:

### **Beteiligung von Azubis an der Organisation und Planung von Einrichtungs-internen Abläufen als Sprachförderung**

In der Einrichtung existieren punktuell Abläufe, die gezielt dafür genutzt werden können, Auszubildende sowohl sprachlich zu fördern, als auch dafür, sie an Abläufen zu beteiligen. Diese Formen der Beteili-

gung müssen jedoch niedrig schwellig angesetzt werden, damit Auszubildende nicht überfordert werden. Die sprachbezogene Beteiligung muss eng begleitet und reflektiert werden, und bedarf sowohl der Ermutigung als auch der Abgabe von Macht von Seiten der Professionellen.

UMSETZUNG: Beispiele, wie sprachbezogene Beteiligung realisiert werden könnte:

- Auszubildende übernehmen Telefonate, bei denen es darum geht, Informationen abzufragen
- Hausinterne Kommunikation wird von Azubis übernommen (zu einem anderen Fachbereich gehen und etwas fragen/mitteilen, Anrufe tätigen)
- Kommunikation mit dem Kooperationsbetrieb übernehmen (Krankmeldungen, Informationen, Termine)
- Ämter-Telefonate, die die Azubis persönlich betreffen, führen diese selbst

### **Schriftliche und mündliche Präsentationen**

Durch schriftliche und mündliche Präsentationen sollen Azubis, ähnlich wie in der Berufsschule, regelmäßig dazu angehalten werden, kurze Präsentationen und Fachreferate zu halten bzw. dann anschließend schriftlich auszuarbeiten. Dabei geht es neben der Einübung von sprachlichen Kompetenzen auch um die Fach- und Methodenkompetenzentwicklung. Obwohl Präsentationen den Azubis aus ihrem Berufsschulalltag bekannt sind, müssen diese gemeinsam vor- und nachbereitet werden, insbesondere natürlich auch unter sprachförderndem Blickwinkel.

UMSETZUNG: Idealerweise findet eine fachorientierte Präsentation ab dem ersten Lehrjahr verbindlich für alle Azubis statt. In Abstimmung könnte dies arbeitsteilig in den Bereichen Sozialpädagogik/Nachhilfe/Ausbildung stattfinden, damit die zeitliche Belastung nicht den Rahmen sprengt. Im zweiten und dritten Lehrjahr könnten Azu-



bis Präsentationen in anderen Fachbereichen der Institution halten.

Mögliche Themen für Präsentationen:

- Im ersten Lehrjahr niedrig schwellige Themen wie Hobbies, Musik, Selbstdarstellungen
- Fachreferate
- Präsentation des Kooperationsbetriebes
- Präsentation des Ausbildungsbereiches z.B. am Tag der offenen Tür o.ä.

Bevor nun genauer darauf eingegangen wird, was dieses alltagsintegrierte Sprachförderungskonzept unter interkultureller Öffnungsperspektive bedeutet, soll noch das letzte Modul skizziert werden: die Anerkennung von Mehrsprachigkeit bzw. der Herkunftssprachen.

### 3. Anerkennung der Herkunftssprachen

Die Sprachenvielfalt der Auszubildenden sichtbar zu machen und dieser in der Institution Wertschätzung und Anerkennung zukommen zu lassen, erwies sich im Rahmen unseres Prozesses als das am schwierigsten zu realisierende Element des Sprachförderkonzeptes. Im Verlauf des Prozesses wurde immer wieder deutlich, wie schwer es ist, Sprachförderung nicht vorschnell mit einer ausschließlichen Förderung in der deutschen Sprache gleichzusetzen. Möglicherweise liegt dies an folgenden Punkten:

#### **Theorie-Praxis-Kluft**

In politischen Diskussionen wird zunehmend die Notwendigkeit einer Förderung von Mehrsprachigkeit erwünscht, die wissenschaftliche Debatte skandalisiert im Zusammenhang mit dem Umgang mit der Sprachenvielfalt der bundesrepublikanischen Bevölkerung eine „Kapitalvernichtung“. Diese theoretischen Diskurse sind jedoch in der (berufspädagogischen) Praxis häufig noch unbekannt bzw. ange-

sichts alltäglicher Probleme und Arbeitsüberlastung wenig relevant.

#### **Dominante Diskurse**

Der dominante Diskurs in Konzepten der Benachteiligtenförderung um die Notwendigkeit der Förderung der „deutschen“ Sprache verengt den Blick und blockiert die Experimentierfreude und Offenheit, sich hier auf Neuland zu wagen. Im Hinblick auf den wirtschaftlichen Wert von Mehrsprachigkeit wird diese zum Beispiel von Unternehmen durchaus als wichtige Ressource im Wettbewerb wahrgenommen. Dabei findet jedoch häufig eine Gleichsetzung mit dem Beherrschen der englischen Sprache, mit englischsprachigen Kompetenzen statt (vgl. DIRIM/GOGOLIN 2001, S. 2).

#### **Defizitperspektive**

Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf als Ressource aufzuwerten, ist nach wie vor unüblich. Diese gilt weiterhin eher als Defizit und Störfaktor denn als Kompetenz, Gradmesser für Sprachkompetenz ist und bleibt in der Regel die Kompetenz in deutscher Sprache.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb auch im Rahmen unseres Praxisentwicklungskontextes an dieser Stelle besonders viel Diskussionsbedarf nötig war und die entwickelten Elemente tendenziell gering verbindlich sind und eher symbolischen Charakter haben:

- In Unterrichtssituationen wird muttersprachlichen Erklärungen und Übersetzungen explizit ein sanktionsfreier Raum zugestanden.
- Die im Rahmen der Vermittlung von Lehrinhalten auftauchenden Fremdwörter werden in Bezug zu den verschiedenen Sprachen gesetzt – z.B. durch schriftliche Übersetzungslisten, durch entsprechende muttersprachliche Karteikarten an den jeweiligen Geräten und Werkzeugen o.ä.

- Auszubildende werden ermutigt, anderen Auszubildenden oder auch pädagogischen Mitarbeiter/innen kurze „Sprachkurse“ anzubieten, die jugendkulturelle oder touristische Bezüge haben können.
- Jugendliche geben in ihrer jeweiligen Muttersprache Führungen durch „ihre Einrichtung“ und können so z.B. an Tagen der offenen Tür auch neue Kontakte erschließen.
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden ermutigt, sich Begrüßungsformen, Ausdrücke und Floskeln von den mehrsprachigen Auszubildenden, mit denen sie in ihrer täglichen Arbeit zusammenarbeiten, anzueignen und zu gebrauchen.

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass u.E. solche symbolischen Elemente durchaus ihre Qualität und ihren Sinn haben, vorausgesetzt sie sind eingebunden in einen gesamten institutionellen Entwicklungsprozess. In unserem Falle bedeutete dies die Weiterentwicklung folgender Bereiche:

- Die Erarbeitung mehrsprachiger Flyer und Informationsmaterialien über die Einrichtung
- Das Sichtbarmachen der verschiedenen Kulturen und Nationalitäten in der Einrichtung (durch Flaggen, Begrüßungskarten, Fotos und Bilder, entsprechende Gestaltung der Räume etc.)
- Die konzeptionelle Weiterentwicklung der Elternarbeit
- Die Einrichtung eines DolmetscherInnenpools mit entsprechender Definition von Qualitätsstandards
- Die Kontaktaufnahme zu Migrantenorganisationen vor Ort als mögliche Kooperationspartner.

## Haltung der Professionellen

Neben der konzeptionellen Neufassung der sprachlichen Förderung begleitete als ein Querschnittsthema die Haltung der Professionellen der Institution den gesamten Neuorientierungsprozess. Erst mit der Verankerung ins Bewusstsein darüber, selbst Sprachlehrerin bzw. Sprachlehrer zu sein, konnte das Gesamtkonzept als solches greifen. Darum wurde sichergestellt, dass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit dem Konzept nicht nur vertraut gemacht wurden, sondern diese auch immer wieder mit einbezogen und gefordert waren, konzeptionell mitzugestalten. Die Formulierung und Akzentuierung des Neuverständnisses, dass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Sprachlehrer und Sprachlehrerinnen sind, brachte dies als feste Wendung auf den Punkt und trug dazu bei, dass eine bestimmte Haltung der Professionellen den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachförderung im Alltag prägt:

- Sprachförderung betreiben alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: sie ist keine „Sonderveranstaltung“ im Deutschkurs, sondern ein Querschnittsthema.
- In allen Interaktionen mit Jugendlichen, und zwar unabhängig davon, ob diese einen Migrationshintergrund haben oder nicht, wird darauf geachtet, dass Auszubildende sich sprachlich weiterentwickeln.
- Wann immer möglich werden Auszubildende dazu angehalten zu sprechen und zu schreiben, hierfür werden auch gezielt Gelegenheiten initiiert.
- Alle in der Einrichtung tätigen Fachkräfte reflektieren ihre eigene Sprache.
- Wenn es um die Vermittlung von schwer verständlichen Sachverhalten geht, gilt: Eine schwierige Sache wird von schwieriger Sprache getrennt.

- Die Vielfalt von Sprache wird geübt und eingefordert.
- Konsequenz korrigieren alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Sprachfehler.

Die letzten beiden Sprachförderungsmodulen zusammengefasst zeigt sich auch hier unter interkultureller Perspektive, dass die Einrichtung eines Reflexions- und Öffnungsprozesses dahingehend unternommen hat, das Thema der Differenz und Verschiedenheit aus seiner defizitär angehauchten Sonder-Förder-Ecke heraus zu holen und vielmehr als selbstverständliche Querschnittsaufgabe in den Alltag zu integrieren, die dann auch nicht mehr in die Zuständigkeit Einzelner delegiert werden kann.

### Ein Ordnungsversuch

Was zeigt nun der beschriebene Prozess? Deutlich wurde zunächst einmal, dass vertraute Muster an Deutungs- und Unterstützungsmöglichkeiten existieren, auf die reflexartig zurückgegriffen wird, wenn es gilt, die Integrationschancen von Jugendlichen zu erhöhen (klassische Deutschkurse, Sprachregelungen „Nur deutsch“, o.ä.). Deutlich wurde auch, dass eine hohe Verunsicherung in Bezug auf neue Formen an Unterstützung herrscht, die sich nicht primär auf die Abarbeitung von Defiziten beziehen.

Verständlich wird dies, wenn man den diskursiven Kontext einbezieht, in dem Konzepte aktuell entwickelt werden:

Die Landessprache zu beherrschen gilt als zentraler (und messbarer) Schritt zur Integration in ein neues Heimatland, buchstäblich als Schlüssel zur Integration. Unter diesem Gesichtspunkt hat nicht nur in der migrationspolitischen, sondern auch in der bildungspolitischen Programmgestaltung die Anstrengung, sich der Sprache des Einwanderungslandes zu bemächtigen, einen hohen Stellenwert inne (vgl. für

Deutschland: Integrationsplan der Bundesregierung, vgl. SCHROEDER 2007, S. 6).

Diskurse um Sprachförderung bzw. die Sprachthematik spielen jedoch nicht nur im Zuge der Debatte um Aufenthalts- und Einbürgerungsfragen bzw. des Zuwanderungsrechts eine Rolle, sie schlagen sich eben auch nieder im ganz praktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungswesen: meist verkürzt in dem Sinne, inwieweit der Gebrauch von Herkunftssprachen institutionell erlaubt bzw. sanktioniert werden kann, soll oder muss. In der pädagogischen Praxis taucht Mehrsprachigkeit als problematischer Umstand auf, mit welchem irgendwie umgegangen werden muss. Dabei stehen in den seltensten Fällen Konzepte im Vordergrund, welche gezielt auch den Gewinn von Mehrsprachigkeit fokussieren.

Dies ist die eine – bekannte – Seite der Medaille, gleichzeitig zeichnet sich jedoch eine zweite Seite ab, die für unser thematisches Feld genutzt werden kann:

Die politische Hinwendung zu den Kompetenzen und Ressourcen von MigrantInnen steht erstens im Kontext eines Perspektivwechsels, der sich insbesondere im Rahmen einer Sensibilisierung für Benachteiligungsmuster im Bildungs- und Übergangssystem durchsetzt (vgl. Bericht der unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001, S. 217). Auch im Zusammenhang mit dem Themenfeld der beruflichen Bildung wurde in einer eigenen Arbeitsgruppe im Rahmen des Bündnisses für Arbeit die Notwendigkeit einer Wertschätzung mehrsprachiger Kompetenzen hervorgehoben (vgl. ARBEITSGRUPPE „AUS- UND WEITERBILDUNG“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit 2000, S. 6). Für den Erhalt und die Förderung der Mehrsprachigkeit wurde zweitens im Rahmen der EU durch die Etablierung eines eigenen Zuständigkeitsbereiches „Mehrsprachigkeit“ die Bedeutsamkeit der Thematik gewichtet.

Dies macht Hoffnung. Doch unser Projekt zeigt auch: Politische Absichtserklärungen und wissenschaftlicher Kenntnisstand scheinen dem in der Praxis Umgesetzten jedoch immer noch weit voraus. Die Förderung von Mehrsprachigkeit – als Weiterentwicklung von Herkunftssprachen und als Ausbau berufsbezogener Zweisprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund – wird bisher nicht als verbindliche Aufgabe im Bereich der Integrationsbemühungen von Seiten der Bildungsinstitutionen wahrgenommen bzw. realisiert. Im Rahmen unseres Praxisentwicklungskontextes wurde deutlich, wie eng solche konzeptionellen Weiterentwicklungen verwoben sind mit eigenen impliziten Annahmen, Wertvorstellungen und Haltungen. Daran zu arbeiten – auf einer individuellen wie auch einer institutionellen Ebene – setzt Reflexionsmöglichkeiten und entsprechende Impulse voraus. Es genügt nicht, auf programmatischer Ebene neue Anforderungen zu formulieren, diese müssen von der Praxis aufgegriffen und gelebt werden. Unsere Funktion als externe Beraterinnen war es im Laufe des Prozesses, gerade mit einem Blick von außen solche impliziten Annahmen und Verengungen offen zu legen und gleichzeitig Bildungsanlässe zu schaffen, in denen das bislang Praktizierte erweitert werden konnte. Unsere Funktion war es, dominante Diskurse aufzuzeigen und die vorhandene Theorie-Praxis-Kluft zu überbrücken. Voraussetzung für das Gelingen dieses Öffnungsprozesses war die wertschätzende und aktive Einbindung mehrerer Schlüsselpersonen aus der Einrichtung in den gesamten Entwicklungsprozess sowie die Vorgabe unsererseits, ausschließlich Praxismodule zu entwickeln, die auch von einer breiten Basis an MitarbeiterInnen mitgetragen werden können. Insofern war es von zentraler Bedeutung den gesamten Entwicklungsprozess als offene und dialogische Form der Partizipation anzulegen.

## Literatur

ARBEITSGRUPPE "AUS- UND WEITERBILDUNG" im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Beschluss „Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten“. Berlin 2000.

BOURNE, J.: Making the Difference: Teaching and learning strategies in multi-ethnic schools. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (Hrsg.): Durchgängige Sprachförderung – das Konzept des Modellprogramms FÖRMIG, Münster, New York: Waxmann (Reihe Förmig Edition) 2007.

DIRIM, I. & GOGOLIN, I. (2001): Aktueller Stand der Diskussion. In: Expertise zum Thema Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote; ausgearbeitet im Rahmen eines Auftrags des Bundesinstitut für Berufsbildung, Hamburg (Typoskript), S. 1-6. Bericht der unabhängigen Kommission „Zuwanderung“: Zuwanderung gestalten - Integration fördern. Berlin 2001.

GOGOLIN, I. & KRÜGER-POTRATZ, M.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen u.a. 2006.

SCHROEDER, C.: Integration und Sprache, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 22-23, Bonn 2007.

## **Teil II -Voraussetzungen für produktives Lernen**



**Martin Alber & Sibylle Walter**

## **Wie können informelle Lernprozesse sichtbar und initiiert werden?**

### **Einführung**

In der jüngeren Debatte zum Thema Lernen wird davon ausgegangen, dass ca. 70 Prozent der Kompetenzen, über die eine Person verfügt, informell erworben sind (vgl. Dohmen 2001). Es stellt sich also die Frage, wie und ob informelle Lernprozesse sichtbar und initiiert werden können, um sie dann produktiv für Bildungsvorhaben auf Organisationsebene und individueller Ebene nutzen zu können. Mit der Frage, welche Methoden sich für die Erhebung, Sichtbarmachung und Initiierung informeller Lernprozesse eignen, haben wir uns schwerpunktmäßig in zwei Projekten im Kontext von ZIP beschäftigt. In einem Projekt untersuchten wir, welche Rolle das informelle Lernen bei Auszubildenden in einem mittelständischen IT-Unternehmen spielt. In dem anderen Projekt ging es um die Frage, wie informelle Lernprozesse gezielt initiiert werden können. Hierfür wurden im Rahmen eines Coachingprozesses AusbilderInnen einer Bildungsakademie der Handwerkskammer begleitet.

Da es in der einschlägigen Fachdiskussion bislang nur sehr wenige theoretisch reflektierte Veröffentlichungen gibt, die die Methoden zum Sichtbarmachen und zur Initiierung des informellen Lernens praxisbezogen darstellen und ihre Durchführung erläutern, soll im Folgenden genau dies das Thema sein: Die von uns im Rahmen von ZIP eingesetzten Methoden werden ausführlich vorgestellt. An einer Reihe von Beispielen wird gezeigt, wie diese eingesetzt wurden und welche Erfahrungen wir damit gemacht haben. Auf diese Weise sollen Anregungen für das methodische Vorgehen bei künftigen Forschungsvorhaben gegeben werden.

### **Was ist informelles Lernen?**

#### **Eine pragmatische Begriffsklärung.**

„Wie definieren Sie informelles Lernen?“. Diese Frage stellte uns der Personalleiter eines mittelständischen IT-Unternehmens in einem ersten Gespräch bei dem es darum ging auszuloten, in welcher Form ein gemeinsames Projekt im Rahmen von ZIP realisierbar sein würde. Wir boten dem Personalleiter ein Projekt an, in dem wir untersuchen wollten, wie Azubis lernen und welche Rolle dabei informelle Lernprozesse spielen. Unsere Antwort auf die Frage des Personalleiters lautete sinngemäß: „Informelles Lernen ist das, was Azubis außerhalb Ihres Unternehmens und außerhalb der Berufsschule, zum Beispiel in der Freizeit, lernen. Informelles Lernen passiert außerdem dann, wenn Ihre Azubis in der alltäglichen Arbeit im Unternehmen sozusagen nebenbei etwas lernen, ohne dass dies von Ihnen so geplant und vorstrukturiert ist.“ Der Personalleiter nahm diese Definition mit höflichem Interesse entgegen und verdeutlichte im Lauf des Gesprächs, dass er an einem gemeinsamen Projekt zum Lernen von Auszubildenden sehr interessiert sei. Allerdings stünde für ihn dabei im Mittelpunkt des Interesses wie die Ausbildung und die dazugehörigen Lernangebote von den Azubis aufgenommen werde, was ihnen gefalle, was überflüssig sei und was man noch besser machen könnte. Um es vorweg zu nehmen: Das Projekt mit diesem IT-Unternehmen verlief über einen Zeitraum von sieben Monaten zur vollen Zufriedenheit aller Beteiligten. Die Auszubildenden nutzten das Projekt um die Ausbildung zu reflektieren und einige Verbesserungsideen, die zum Vorschein kamen, im Rahmen selbstorganisierter Projektgruppen umzu-

setzen. Wir als PraxisforscherInnen und ProjektbegleiterInnen konnten eine Reihe von Erkenntnissen über Lernprozesse bei Azubis gewinnen. Und der Personalleiter war mit den durchgeführten Projekten und den Ergebnisse so zufrieden, dass er ein Jahr später auf uns zukam mit der Frage, ob wir im Moment ähnliche Projekte planen und er Interesse an einer Fortführung der Zusammenarbeit hätte. Eines jedoch tat er nicht: Den Begriff „informelles Lernen“ brachte er von sich aus während der siebenmonatigen Zusammenarbeit nie wieder ins Gespräch. Dieser Begriff – so unsere Vermutung – schien für seine Alltagspraxis zu wenig greifbar, zu wenig konkret und ließ für ihn möglicherweise zu sehr offen, welchen Nutzen man davon haben würde. Damit verdeutlicht sich eine Schwierigkeit dieses Begriffes, der in der Fachdiskussion eine Vielzahl von Definitionen erfährt und gleichzeitig – und vielleicht gerade deshalb – von Unternehmen wie folgt wahrgenommen wird: „Die Verwendung des Begriffes ‚informell‘ ist für eine Vielzahl von Unternehmen ebenfalls neu, wenig assoziativ und selbsterklärend. Die Diskussion über die Differenzierung der Kompetenzen in formal und informell wird häufig als zu akademisch angesehen“ (Frank/Gutschow/Münchhausen/Wolff 2004).

Ein Blick in die Fachdiskussion macht deutlich, wie vielfältig die Definitionen und Facetten des Begriffs „Informelles Lernen“ sind. So schlägt etwa Bernd Overwien (vgl. 2006, S.35-62) folgende begriffliche Abgrenzungen zwischen formalem und informellem Lernen vor und führt zugleich noch den Begriff des „nicht-formalen Lernens“ ein:

**Formales Lernen:** Lernen in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen. Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung sind strukturiert und führen zu einer Zertifizierung. Formales Lernen ist aus Sicht der Lernenden zielgerichtet.

**Nicht formales Lernen:** Lernen, das nicht in einer Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Es ist systematisch organisiert in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel. Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

**Informelles Lernen:** Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziel, Lernzeit oder Lernförderung nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zu einer Zertifizierung. Es kann zielgerichtet sein, ist jedoch meistens nicht intentional.

Eine etwas anders gelagerte Begriffsdefinition bringt Wolfgang Wittwer (vgl. 2005, S.61f.) ins Spiel. Er spricht von formalem und informellem Lernen und differenziert dieses in drei Subtypen:

**Formales Lernen** wird verstanden als zielgerichtetes und geplantes Lernen in Bildungseinrichtungen.

**Informelles Lernen** lässt sich unterscheiden in:

Unbewusstes Lernen (beiläufiges Lernen): Das heißt, nicht intendiertes Lernen innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen und dem Arbeitsplatz. Es findet ungeregelt im jeweiligen Lebenszusammenhang statt.

Intentionales Lernen (bewusstes Lernen): Intendiertes Lernen außerhalb von institutionalisierten Bildungsmaßnahmen.

Lernen im sozialen Umfeld: Intentionales Lernen außerhalb des beruflichen Umfeldes.

Schließlich noch eine dritte Definition: Günther Dohmen (vgl. 1999, S.23f.) stellt den Aspekt des Selbst- bzw. Erfahrungslernens in den Mittelpunkt seiner Begriffsbestimmung des informellen Lernens. Demnach wird informelles Lernen als nicht planmäßig organisiertes Selbstlernen bzw. Erfahrungslernen im Alltag bezeichnet. Es ist anlassbezogen, flexibel, sprunghaft punktuell und findet oft unbewusst statt. Es hat seinen Ursprung in praktischen Lebens-, Arbeits-, Medien-, Verkehrs- und Beziehungssituationen und ist meist Problemlösungslernen.

Bei der Durchführung unserer Projekte haben wir uns auf der Basis der skizzierten Definitionen schließlich für eine pragmatische Begriffsbestimmung entschieden. Ausgegangen sind wir dabei von einer Definition nach dem Ausschlussprinzip: **Informelle Lernprozesse sind alle Lernprozesse, die außerhalb oder unterhalb der formal strukturierten Wissensvermittlung ablaufen.**

Im Verlauf des ZIP-Projektes haben wir zudem die strenge Einteilung in formales und informelles Lernen weiterentwickelt. Lernprozesse finden meist nicht in Reinform als formales oder informelles Lernen statt. Vielmehr überwiegen in der Realität Mischformen. So umfassen viele Lernprozesse formale und informelle Aspekte. Ein Beispiel aus dem Alltag: Beschließt jemand, seine Kochkunst zu verbessern, so könnte er etwa einen Kochkurs der Volkshochschule besuchen. Dies wäre ein Beispiel für formales Lernen. Allerdings wird im Verlauf dieses Kochkurses wahrscheinlich ein reger Austausch von Ideen und Rezepten zwischen den Kursteilnehmer/innen stattfinden – in Pausengesprächen oder während des Kochens. Innerhalb des formalen Lernsettings würden also informelle Lernprozesse ebenfalls zum Tragen kommen.

Ein anderes Beispiel für Mischformen von formalem und informellem Lernen konnten wir bei dem schon erwähnten IT-Unternehmen wahrnehmen. In diesem Unternehmen gehört es zum Standard der Ausbildung, dass die Auszubildenden verschiedene Unternehmensbereiche durchlaufen, um so durch Rotation eine vielseitige Kompetenzentwicklung der Lernenden anzuregen.

#### Praxisbeispiel: Rotationsprinzip in der Ausbildung eines IT-Unternehmens

##### Formaler Aspekt

Rotation ist als Ausbildungsprinzip im Curriculum festgeschrieben.

##### Informelle Aspekte

Im Rahmen der Rotation meistern die Auszubildenden neue Situationen, stellen sich auf neue Kolleg/innen ein, bewältigen neue Aufgaben etc.

Im Verlauf unserer Diskussion zur Begriffsbestimmung des informellen Lernens haben wir außerdem folgende Vorstellung entwickelt: Informelles und formales Lernen lassen sich als Kontinuum begreifen, bei dem an den beiden äußeren Polen bestimmte Kategorien analytisch unterschieden werden können. In der Realität kommen jedoch meist Mischformen vor. Die folgende Skizze soll verdeutlichen, welches die jeweiligen Pole der verschiedenen Lernformen sind:

Informelles Lernen		Formales Lernen
nicht intendiert selbstgesteuert verdeckt	↔	intendiert fremdgesteuert sichtbar

Ein weiterer Aspekt spielte in unserer Diskussion rund um den Begriff „informelles Lernen“ eine Rolle: der Aspekt der Selbststeuerung des Lernens. Dohmen definiert **selbstgesteuertes Lernen** wie folgt: „Selbstgesteuertes Lernen bezeichnet ein lernendes Verarbeiten von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen, bei dem die Lernenden diese Verstehens- und Deutungsprozesse im Hinblick auf ihre Zielausrichtung, Schwerpunkte und Wege im wesentlichen selbst lenken.“ (Dohmen 1999, S. 16.). Auch beim selbstgesteuerten Lernen geht der Lernprozess – wie beim informellen Lernen – von einer konkreten Lern- bzw. Lebenssituation aus. Dieser lernmotivierende Zusammenhang ist Ausgangspunkt und zugleich wesentlicher Bestandteil des selbstgesteuerten Lernens. Beim selbstgesteuerten Lernen bestimmen die Interessen, Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden die Lernmöglichkeiten. Diese können formal oder auch informell sein, selbstentwickelt oder fremdorganisiert. Beim selbstgesteuerten Lernen steht die **Eigenverantwortung** der Lernenden im Mittelpunkt (vgl. ebd., S.17).

Das **selbstorganisierte Lernen** soll dabei wie folgt vom selbstgesteuerten Lernen unterschieden werden: Beim selbstorganisierten Lernen bestimmen die Lernenden, wie sie ein vorgegebenes Lernziel erreichen. Das selbstorganisierte Lernen wird in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung praktiziert. Lernziele ergeben sich somit aus den wirtschaftlichen und betrieblichen Bedürfnissen. Das Lernarrangement, d.h. Zeit, Ort, Abfolge und Form des Erarbeitens, kann von den Lernenden selbst gestaltet werden. Das selbstorganisierte Lernen wird auch kritisch als „fremdorganisierte Selbstorganisation“ betrachtet.

Es zeigt sich, dass der Fachdiskurs zum Thema informelles Lernen eine Reihe von Facetten aufweist, die in der Theorie – je nach Standpunkt unterschiedlich stark gewichtet werden. Legt man die von uns gewählte pragmatische Begriffsbestimmung zugrunde – informelles Lernen sind all die Bildungsprozesse, die außer- und unterhalb der formalen Wissensvermittlung stattfinden – so stellt sich die Frage: Mit welchen Methoden, kann dieses Phänomen in der Praxis sichtbar, initiiert und damit nutzbar gemacht werden? Das ist das Thema der folgenden Ausführungen.

### Welche Methoden zum Sichtbarmachen informeller Lernprozesse gibt es und wie können diese künstlich initiiert werden?

Auch wenn in Deutschland die Erforschung des informellen Lernens noch am Anfang steht, gibt es in der Zwischenzeit in der Praxis doch eine beachtliche Zahl an Ansätze, wie informelle Lernprozesse und informell erworbene Kompetenzen erfasst und dokumentiert werden können. Je nach Kontext und Zielsetzung, werden dabei verschiedene Methoden eingesetzt. Generell kann man zwischen Formen der Selbst- und Fremdbeurteilung unterscheiden.

In betrieblichen Kontexten finden vorwiegend Formen der Fremdeinschätzung ihre Anwendung. Diese werden dabei ergänzt durch Selbstbeurteilungen der Mitarbeiter/innen – z.B. bei Mitarbeiter/innengesprächen. Die von Frank/Gutschow/Münchhausen/Wolff (2004) durchgeführte Befragung von 260 Unternehmen und Institutionen kommt zu dem Ergebnis, dass das Konzept des informellen Lernens bei einer Vielzahl von Unternehmen nicht oder kaum bekannt ist:

„Entsprechend gibt es gegenwärtig erst vereinzelt Bemühungen in den Unternehmen, die im Prozess der Arbeit informell erworbenen Kompetenzen zentral und explizit zu erfassen, zu dokumentieren und anzuerkennen. Allgemein anerkannte Verfahren zur Dokumentation der im Arbeitsprozess erworbenen Kompetenzen, die konzeptionell und methodisch eine zuverlässige und akzeptable Antwort auf die Frage der Messbarkeit von Kompetenzen im Kontext von beruflichen Handlungssituationen geben und darüber hinaus Gütekriterien (z.B. Validität, Reabilität und Objektivität) genügen, werden nach vorliegender Datenlage in Unternehmen bisher kaum eingesetzt.“

Frank/Gutschow/Münchhausen/Wolff (vgl. ebd.) fassen ihre Untersuchungsergebnisse zur Erfassung des informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit wie folgt zusammen:

„Für etwa zwei Drittel der Betriebe und der Befragten ist es im Rahmen der regelmäßig stattfindenden **Personalentwicklungsgespräche** am besten möglich, die informell erworbenen Kompetenzen zu erfassen; sie sind für die meisten Betriebe das wichtigste Instrument für die Personalentwicklungsplanung. Hervorzuheben ist dabei die Tatsache, dass Beschäftigte in erheblichem Umfang selbst auf diese informell erworbenen Fähigkeiten aufmerksam machen. Weitere Ansätze zur Erfassung und innerbetrieblichen Anerkennung der Kompetenzen sind im **Assessment – Center** zu erkennen. Mehr als die Hälfte der Unternehmen nutzt dieses Instrument, vor allem bei der Personalauswahl. Sie erlauben damit eine vielschichtige Beurteilung unter Einsatz verschiedener Beurteilungsmethoden (Selbst- und Fremdbeurtei-

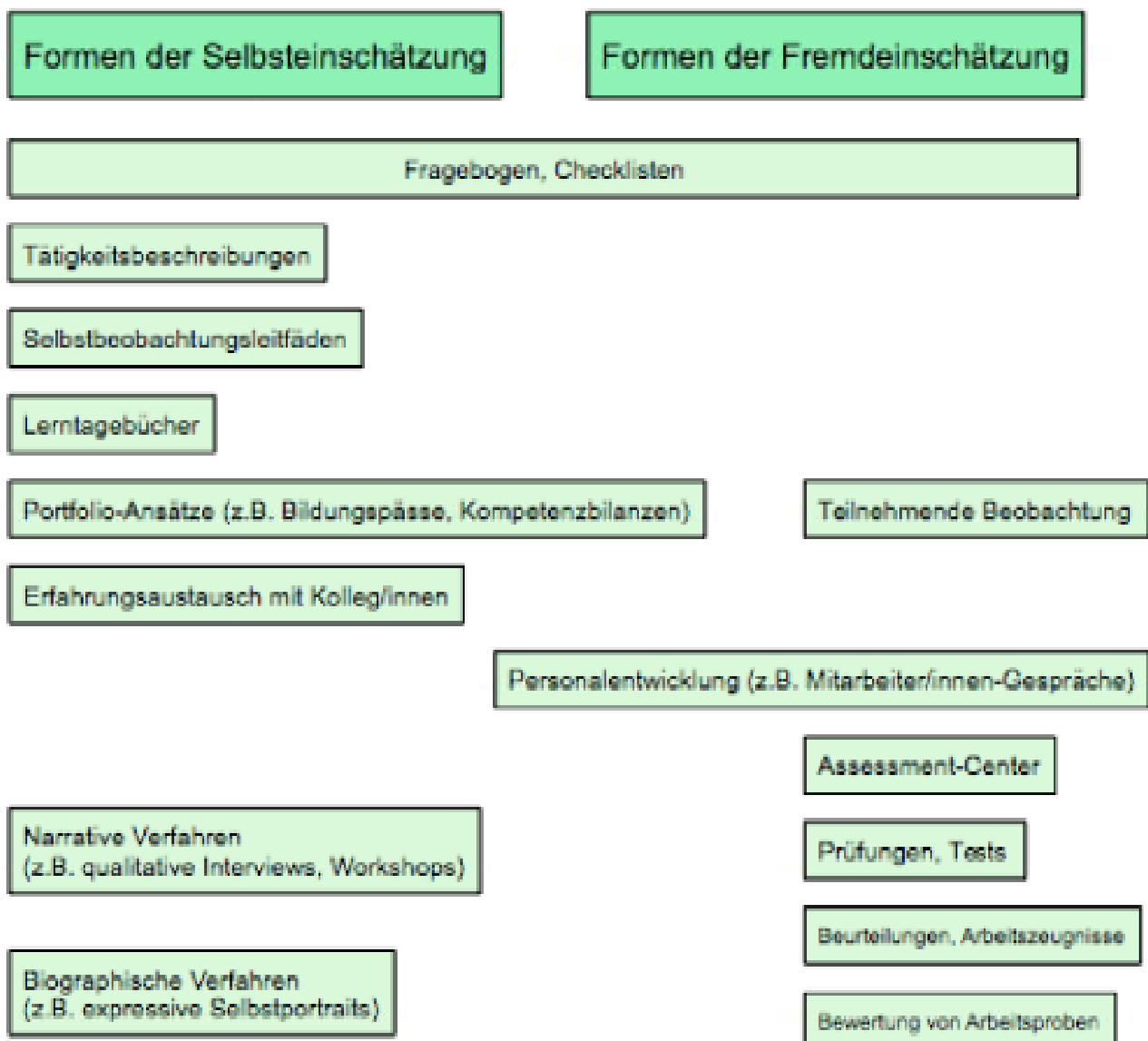
lung; Gruppendiskussionen, Rollenspiele, Einzelarbeit). Ein mehr oder weniger systematischer **Erfahrungsaustausch**, z.B. innerhalb von Teams, ist für mehr als 50% der Betriebe ein wichtiges Instrument, um die vorhandenen Kompetenzpotenziale als auch den zukünftigen Kompetenzbedarf genauer bestimmen zu können. **Arbeitszeugnisse** sind ein weiteres traditionelles betriebliches Instrument, mit dem auch die informell erworbenen Kompetenzen dokumentiert werden. Neuere Instrumente, z. B. **Portfolios**, die eine umfassende, kontinuierliche Dokumentation der erworbenen Kompetenzen ermöglichen, sind weitgehend unbekannt.“

Die im Lauf der letzten Jahre entwickelten Portfolio-Ansätze, wie etwa Kompetenzbilanzen, sowie Lerntagebücher und narrative und biographische Methoden dürften bislang vor allem im Bildungsbereich zum Einsatz kommen.



## Überblick über die häufigsten Erhebungsmethoden

### Methoden zum Sichtbarmachen des informellen Lernens



Für einen vertiefenden Überblick über entsprechende Erhebungsmethoden sei folgende Website empfohlen:  
<http://www.bibb.de/de/wlk8600.htm>

## Im Rahmen von ZIP entwickelte und eingesetzte Methoden

Im Kontext unserer ZIP-Projekte haben wir mit verschiedenen Erhebungsmethoden gearbeitet, um informelles Lernen sichtbar zu machen und zu initiieren. Dabei haben wir nicht nur auf schon bekannte Erhebungsinstrumente zurückgegriffen. Vielmehr haben wir auch neue Methoden entwickelt und angewendet, nämlich: virtuelle Lerntagebücher und **in Coachingprozesse eingebundene Lehrtagebücher**.

Im Einzelnen kamen folgende Instrumente zum Einsatz:

- Qualitative Interviews
- Gruppenorientiertes Verfahren
- Virtuelle Lerntagebücher
- Selbstbeobachtungsleitfäden/Lehrtagebuch
- Fragebögen

### Qualitative Interviews

Um informelle Lernprozesse bei Auszubildenden eines IT-Unternehmens sichtbar zu machen, haben wir als ersten Schritt fünf qualitative, teilstandardisierte Interviews mit Azubis und Ausbildern durchgeführt. Diese Interviews hatten dabei vor allem die Funktion, das Feld zu explorieren und uns zu ermöglichen, für einen geplanten Workshop mit den Azubis ein passgenaues Design zu entwickeln.

Der Interviewleitfaden (vgl. Anhang) umfasste dabei unter anderem folgende Fragen zum Thema Kompetenzerwerb:

#### **Methode: Qualitatives Interview**

(Ausschnitt aus dem Leitfaden für die Befragung der Auszubildenden)

- Wenn Sie an Ihre Talente/Fähigkeiten denken: Welche haben Sie in den letzten drei Jahren entdeckt/ausgebaut?

- Welche Dinge haben Sie außerhalb der Berufsschule und dem Unternehmen gelernt (z.B. in der Freizeit), die Sie aber in die Arbeit einbringen?
- Was sagen andere über Sie, was Sie gut können? Was glauben Sie: Wie haben Sie diese Fähigkeiten erlernt?
- Welche Dinge/Themen haben Sie wie von selbst gelernt?
- Bei was hatten Sie sehr viel Spaß?
- Bei was hatten Sie große Mühe?
- Was glauben Sie: Wo lernen Sie am meisten (und was?): Berufsschule, Seminare, Unternehmen...?

Es zeigt sich, dass im Rahmen der Interviews informelle Lernerfahrungen sichtbar gemacht werden konnten. So erzählte etwa ein Azubi im zweiten Lehrjahr (IT-Systemkaufmann) in dem Interview, dass er sehr viel in der Ausbildung durch „Learning by Doing“ lernt. Beispielsweise verbrachte er einen Teil seiner Ausbildung in der Buchhaltungsabteilung und hat sich dort Wissen nach folgendem Muster angeeignet, das – wie sich zeigte – für die Ausbildung im Unternehmen typisch ist: Der Azubi bekommt eine Aufgabe. Es wird ihm gezeigt, wie er diese lösen kann. Dann jedoch bearbeitet er die Aufgabe selbstständig. Die anderen Mitarbeiter/innen stehen dabei als Ansprechpartner zur Verfügung. Zudem berichtete dieser Interviewpartner von einer Reihe unternehmensexterner und schon länger zurückliegenden Erfahrungen, die seiner Einschätzung nach der eigenen Kompetenzentwicklung dienten. So hat er beispielsweise als Schüler in der Küche einer Cateringfirma gejobbt und dort seiner Einschätzung nach wichtige Organisationskompetenzen entwickelt. Ein anderes Beispiel aus demselben Interview: Der Befragte hatte vor seiner Ausbildung als Promoter für ein Computerunternehmen gearbeitet und Drucker verkauft. In diesem Kontext erwarb er spezifische Kompetenzen im Umgang mit Kunden.

Ein anderer Interviewpartner berichtete, dass er im Zivildienst, den er beim Deutschen Roten Kreuz absolvierte, gelernt hat, mit anderen Menschen umzugehen. Diese Kompetenz kann er seiner Einschätzung nach bei seiner jetzigen Vertriebstätigkeit gut einsetzen, denn auch dort gilt: „Man muss auf die Leute eingehen“. Dieser Gesprächspartner formulierte auch, dass die Ausbildung im Unternehmen nach dem Prinzip „Sprung ins kalte Wasser“ funktioniert: Man bekommt eine Aufgabe, bearbeitet diese dann selbständig und holt sich bei Bedarf Unterstützung von Kolleg/innen und Ausbilder/innen.

### Bewertung dieser Methode

Positiv
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Methode ermöglicht es, flexibel auf die Äußerungen des Gesprächspartners einzugehen und informelle Lernerfahrungen auf der Basis der Äußerungen des Interviewpartners gezielt nachzufragen und zum Vorschein kommen zu lassen.</li> <li>- Gezielte Vertiefung der Reflexion einzelner informeller Lernerfahrungen möglich.</li> </ul>
Eher schwierig
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die vorbereiteten Fragen haben zum Teil informelles Lernen nicht unmittelbar sichtbar gemacht. Oft war es notwendig, nachzufragen.</li> <li>- Informelle Lernerfahrungen scheinen den Befragten meist nicht bewusst zu sein. Deshalb bringen Fragen, die informelles Lernen unmittelbar thematisieren, eher wenig Erkenntnisgewinn. Notwendig sind kreative Fragen, die zur Selbstreflexion anregen.</li> <li>- Das Medium Interview bleibt auf der verbalen und kognitiven Ebene. Reflexionsmöglichkeiten, die auch andere Sinne ansprechen, könnten noch mehr Material zum Vorschein kommen lassen.</li> </ul>

### Körperbild

Im Rahmen des Projekts zum informellen Lernen bei Auszubildenden in einem IT-Unternehmen wurde eine Gruppenmethode entwickelt und in einem Workshop verwendet, die informelle Lernerfahrungen sichtbar macht.

#### Methode: Körperbild

##### Erster Schritt

Es werden Kleingruppen mit je vier bis sechs Auszubildenden gebildet. Jede Gruppe erhält die Aufgabe das Bild eines idealen Mitarbeiters des IT-Unternehmens zu malen. Dabei soll dieser Mitarbeiter/in in Körpergröße auf einen großen Papierbogen gemalt werden. Die Kompetenzen, die der ideale Mitarbeiter besitzt, werden in das Bild eingezeichnet.

##### Zweiter Schritt

Jede Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse im Plenum. Es werden die wichtigsten Kompetenzen herausgearbeitet und in die folgende Matrix geschrieben. Dabei bleibt die Spalte „Lernort/Lernfeld“ noch leer.

##### Dritter Schritt

Die Gesamtgruppe wird in zwei Gruppen geteilt. Beide Gruppen diskutieren, welche Kompetenzen an welchen Lernorten erworben werden und tragen die Ergebnisse in die rechte Spalte der Matrix ein.

Hier einige Beispiele, die auf diese Weise entdeckten Kompetenzen und deren Zuordnung zu Lernorten, die zum großen Teil informelle Lernfelder sind.

Hier einige Beispiele, der auf diese Weise entdeckten Kompetenzen und deren Zuordnung zu Lernorten, die zum großen Teil informelle Lernfelder sind.

Kompetenz	Lernort/Lernfeld
Soziale Kompetenz, Teamfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familie, Freundeskreis, Schule, Kindergarten, Vereine, frühere Arbeitsstellen</li> </ul>
Fachwissen (Wissen über Produkte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialog im Betrieb: „Indem ich mit meinen Mitarbeitern und Vorgesetzten rede.“</li> <li>- firmeninterne Schulungen</li> <li>- Anwenden der Produkte: „Indem ich was ausprobiere oder benutze.“</li> <li>- Selbststudium</li> </ul>
Selbstorganisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haushalt (Spülen, Kochen und Einkauf): „Wir sind drei Personen und haben nur ein Auto, da lernt man das.“</li> <li>- Elternhaus</li> <li>- selbständige Planung des Studiums</li> </ul>

## Bewertung dieser Methode

### Positiv

- Die Aufgabe, ein Körperbild zu malen, regt einen vielschichtigen Reflexionsprozess an, da verschiedene Sinneskanäle angesprochen werden.
- Gruppenarbeit regt Selbstreflexion an; Impulse unter den Auszubildenden bringen Themenvielfalt zu Tage.
- In kurzer Zeit wird viel Material zum informellen Lernen generiert. Die Methode ist sehr effizient.

### Eher schwierig

- Lernerfahrungen der Einzelnen können nicht vertiefend nachgefragt werden.

## Virtuelles Lerntagebuch

In den letzten Jahren wird im Bildungsbe-  
reich zur Reflexion und Optimierung von  
Lernprozessen verstärkt die Lerntagebuch-  
Methode eingesetzt. Lernende sollen so  
dazu angeregt werden, den eigenen Lern-  
prozess zu reflektieren, zu dokumentieren,  
zu überprüfen, zu vertiefen und ggf. zu  
verändern. Meist werden die Lernenden  
über Impulsfragen dazu angeregt, ihre  
Lernerfahrungen niederzuschreiben. Die  
konkrete Umsetzung der Methode Lernta-  
gebuch unterscheidet sich dabei je nach  
Zielsetzung, Setting und Zielgruppe.

Ausführlichere Materialien zum virtuellen  
Lerntagebuch befinden sich im Anhang.

Für das mit dem IT-Unternehmen realisiert-  
e Projekt hatten wir uns entschieden, zur  
Erhebung informeller Lernprozesse neben  
den anderen Methoden auch ein Lerntage-  
buch einzusetzen. Der unmittelbare Nutzen  
für das Unternehmen lag auf der Hand:  
Das Lerntagebuch hatte Evaluationsfunktio-  
n für die Ausbildung. Etwas unklar blieb  
jedoch der Nutzen, den die Auszubilden-  
den von diesem Lerntagebuch haben wür-  
den. So blieb es bei der eher vagen For-  
mulierung, dass das Instrument auch der

Selbstreflexion des eigenen Lernprozesses  
dienen sollte.

Da diese Erhebungsmethode in einem IT-  
Unternehmen zum Einsatz kommen sollte,  
entstand während einer Besprechung des  
ZIP-Teams die Idee, das Ganze als virtuel-  
les Lerntagebuch zu realisieren. Damit ha-  
ben wir eine neue Form von Lerntagebuch  
entwickelt. Die Umsetzung erfolgte so: Je-  
der Azubi sollte über einen Zeitraum von  
zwei Wochen täglich zwei Fragen per Mail  
zugesendet bekommen, von denen sie/er  
wahlweise eine oder auch beide – wieder-  
um per Mail – beantworten sollte. Nach  
Absprache mit dem Unternehmen war klar,  
dass sich das in anonymisierter Form reali-  
sieren lassen würde. Die Auszubildenden  
sollten von Unternehmensseite aus ver-  
pflichtend an dem Lerntagebuch teilneh-  
men und bekamen dafür täglich 20 Minu-  
ten Arbeitszeit reserviert.

### Methode: Virtuelles Lerntagebuch

#### 3. Tag

- a) Besonderen Spaß hat mir heute  
gemacht...  
und/oder  
b) In der Begegnung mit Person XY fiel  
mir heute auf...

#### 5. Tag

- a) Heute habe ich die Zeit vergessen  
als...  
und/oder  
b) Heute fühlte ich mich überfordert  
(unterfordert) als...

#### 6. Tag

- a) Wenn ich an den heutigen Tag den-  
ke, möchte ich noch lernen...  
und/oder  
b) Wenn ich an den heutigen Tag den-  
ke, würde ich folgendes anders ma-  
chen...



### 7. Tag

- a) Was habe ich heute Neues erlebt? und/oder
- b) Mein interessantestes Pausengespräch war...

(Auszüge aus den Fragen zur ersten Staffel, vgl. Anhang)

Im ersten Durchgang erhielten wir zwar eine Reihe von interessanten Antworten, allerdings waren diese zum Teil so knapp formuliert, dass sie nur bedingt aussagekräftig waren. Zudem war die Lerntagebucheinheit zu wenig in den Prozess mit den Auszubildenden verankert: Es gab nur eine kurze Einführung sowie eine kurze Auswertung im Rahmen eines Workshops, in dem noch andere Themen bearbeitet wurden. Damit blieb für die Auszubildenden nach unserem Eindruck das Lerntagebuch eher eine Pflichtübung.

Nach dem ersten Durchlauf regte das Unternehmen an, auch noch eine zweite Staffel mit den neuen Auszubildenden, die im September in das Unternehmen eintraten, durchzuführen.

Beim zweiten Durchgang veränderten wir eine Reihe von Fragen und schalteten einen kurzen Vorbereitungsworkshop vor die zweiwöchige Lerntagebuchphase. Dabei wurde nicht nur der Sinn und Zweck des Lerntagebuchs thematisiert. Es wurde auch eine Einheit durchgeführt, bei der exemplarisch das Beantworten einer Frage geübt wurde. Das war sinnvoll um den Teilnehmenden zu verdeutlichen, dass es bei der Beantwortung der Fragen darauf ankommt, möglichst genau das eigene Lernerleben zu beschreiben. Die produzierten Texte der zweiten Staffel waren dementsprechend auch länger und aussagekräftiger wie die des ersten Durchgangs. In einem Auswertungsworkshop wurden dann gemeinsam mit den Teilnehmenden die Ergebnisse reflektiert. Dabei regten die

Auszubildenden an, bei zukünftigen Einsätzen der Lerntagebücher den Teilnehmer/innen zu Anfang der Woche alle Fragen zuzusenden und ihnen die Auswahl und Zuordnung der jeweiligen Frage für einen bestimmten Wochentag zu überlassen. Denn ihre Erfahrung war: Häufig passten die vorgesehenen Fragen nicht für den entsprechenden Tag, hätten aber an einem anderen Tag gut gepasst.

Im Rückblick lässt sich festhalten: Bei beiden Durchläufen erhielten wir nicht von allen Teilnehmenden jeden Tag eine Antwort. Im Nachbereitungsworkshop wurde dies mit der hohen Arbeitsdichte begründet. Unserem Eindruck nach könnte eine zusätzliche Erklärung sein, dass die Auszubildenden an dem Lerntagebuchprozess zu wenig partizipieren konnten. Es blieb für sie möglicherweise offen, welchen konkreten Nutzen sie von diesem Prozess haben würden und worin ihr eigenes Erkenntnisinteresse bestehen könnte.

Trotz der beschriebenen Probleme förderten die Virtuellen Lerntagebücher eine Reihe von informellen Lernprozessen zu Tage, die die hohe Bedeutung dieser Lernform in der Ausbildung dokumentieren. Exemplarisch einige Textausschnitte:

„Mein interessantestes Pausengespräch war...als mir erklärt wurde, wie Microsoft Access funktioniert. Dies war ein informatives Gespräch, dass mir für die anstehende Klassenarbeit sehr behilflich war.“ (Erste Staffel)

„Heute habe ich am meisten gelernt, als die Abteilung zusammen saß und über die Merkmale der Markenbildung, das Selbstbildnis und das Fremdbild des Unternehmens und die Vorstellungen der Mitarbeiter diskutiert wurde. Hier wurden viele Aspekte einer Marke betrachtet, die bisher so noch nicht betrachtet wurden.“ (Erste Staffel)

Die Lerntagebücher vermittelten nicht nur Einblicke in Lernprozesse, sondern gaben auch Auskunft, über die Bedingungen des

Lernens und die Lernkultur des Unternehmens:

„Dass die Grenze zwischen Azubis und Festangestellten sehr fließend ist, und man deshalb meistens als volle Arbeitskraft (mit allen Vor- und Nachteilen) betrachtet wird.“ (Erste Staffel)

„Es treten häufig neue Fragen auf und da ist es sehr beruhigend, dass man jeden Fragen kann und keiner wird pampig oder so.“ (Zweite Staffel)

„Wir Azubis trauen uns nicht nur von Tag zu Tag mehr zu, sondern uns wird auch extrem viel Vertrauen geschenkt. Wir tragen im Vergleich zu anderen Betrieben hier sehr viel Verantwortung und haben teilweise schon nach kurzer Zeit eigene Aufgabenbereiche.“ (Zweite Staffel)

### Bewertung dieser Methode

Positiv
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation von informellen Lernerfahrungen aus dem unmittelbaren Arbeitsalltag.</li> <li>- Potentiell ist dies eine Methode, bei der durch das Niederschreiben sowie eine begleitete Vor- und Nachbereitung das eigene Lernerleben reflektiert und ggf. verändert werden kann.</li> </ul>
Eher schwierig
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn (virtuelle) Lerntagebücher nicht genügend in einen Beratungsprozess der Lernenden einbezogen werden, können die Lernenden möglicherweise keinen unmittelbaren Nutzen aus dieser Methode ziehen.</li> <li>- Kleinere Probleme im technischen Ablauf (Die Azubis mussten die Fragen selbst per Mail täglich abrufen).</li> <li>- Zum Teil nur stichwortartiges Beantworten der Fragen (dies verbesserte sich in der zweiten Staffel deutlich).</li> </ul>

### Fragebogenerhebung

Insbesondere das **Lernen in einer Projektgruppe** spielte im Rahmen unseres Projekts eine wichtige Rolle. Ausgehend von der Frage: „Sie dürfen eine Million Euro in Ihre Kolleginnen und Kollegen investieren. Wie und wo würden Sie das Geld einsetzen?“ wurden im Auftaktworkshop durch die Teilnehmer/innen verschiedene Ideen generiert, wie die Ausbildung weiter optimiert werden könnte. Auf der Basis dieser Ideensammlung sowie durch einen weiteren Workshop mit Ausbilder/innen wurden drei Projektgruppen gebildet, die die Auszubildenden weitgehend selbstorganisiert bzw. in Zusammenarbeit mit einigen Mitarbeitern/innen durchführten. In diesen Projekten wurde zum einen ein Tool zum Informationsmanagement entwickelt („Lernbibliothek“), zum anderen wurde das bestehende Curriculum für die firmeninternen Azubi-Schulungen weiterentwickelt und zum dritten überarbeitete eine Projektgruppe den Leitfaden für Feedbackgespräche mit Azubis. Die Auszubildenden zeigten in den Projektgruppen ein hohes Maß an Eigeninitiative, so dass diese gleichzeitig als Beispiel für **selbstorganisiertes Lernen** begriffen werden können. Unsere Vermutung war, dass auch in diesen Projektgruppen informelle Lernprozesse eine wesentliche Rolle spielen. Um dies zu überprüfen setzten wir einen schriftlichen Fragebogen ein, in dem die Projektteilnehmer/innen zu ihren Lernerfahrungen in diesen Gruppen befragt wurden. Es zeigt sich, dass die Auszubildenden diese Fragen meist nur knapp beantworteten, so dass ein qualitatives Gruppeninterview oder einige Einzelinterviews sicher aussagekräftiger gewesen wären.

Hier exemplarisch eine Frage mit einigen Antworten aus der Fragebogenerhebung:

**„Welches waren für Sie die wichtigsten Erfahrungen in diesem Projekt? Können Sie dazu eine Schlüsselsituation schildern?“**

„Selbständiges Arbeiten im Team. Entwickeln eines ‚ernstzunehmenden‘ Projektes, das von der Firma eingesetzt wird.“

„Fokussiertes Arbeiten ist besonders wichtig, um schnell ein Ergebnis zu erzielen. Ziel im Auge behalten.“

„Dass trotz großer Altersunterschiede alles zusammen gearbeitet haben.“

„Das Wichtigste ist, aus den vielen Ideen der Teammitglieder das Beste heraus zu filtern und auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Nicht alle Teammitglieder sind mit den getroffenen Entscheidungen zu 100% zufrieden, aber das kann man in der Realität auch nicht erreichen.“

„Gute Teamarbeit ist das A und O, wenn es um zielgerichtetes Arbeiten geht. Dabei sind vor allem Querdenker von Vorteil, um auch andere Perspektiven einfließen zu lassen, die einem ‚konventionellen Denker‘ gar nicht erst in den Sinn kommen.“

## Bewertung dieser Methode

### Positiv

- Sensibilisierung für Lernprozesse in Gruppen.
- Selbstreflexion wird angeregt.

### Eher schwierig

- Keine Vertiefung und kein Nachfragen möglich.
- Zum Teil wurde aufgrund der hohen Arbeitsdichte im Erhebungszeitraum auf die Beantwortung der Fragen verzichtet.
- Die Fragebogenerhebung erfolgte nach Abschluss des Projekts. Ein Austausch über die Ergebnisse mit den Azubis wurde nicht durchgeführt.

## Selbstbeobachtungsleitfäden/ Lehrtagebuch

Während sich die vorangegangenen Beispiele für eingesetzte Methoden zur Erfassung informeller Lernprozesse stark auf die auszubildenden LernerInnen selbst fokussierten und deren Fortschritte in den Blick nahmen, bezieht sich die Methode des Lehrtagebuches auf die Ebene der professionellen GestalterInnen von Lernsettings, in unserem Praxisbezug auf AusbilderInnen einer Bildungsakademie der Handwerkskammer.

Damit veränderte sich der Fokus entscheidend: Es stand das Lernen von professionellen Lehrkräften im Zentrum des Interesses und hierfür wurden eben diese informelle Lernprozesse künstlich erzeugt. Für diesen Zweck wurden Selbstbeobachtungsleitfäden entwickelt, die die AusbilderInnen in ihrem Arbeitsalltag begleiten und für sich ausfüllen mussten.

Methodisch bedeutete dies, dass aus einer Fülle von 10 Fragen (für 10 Wochen) jeweils eine Frage für eine Selbstbeobachtung von der Lehrkraft ausgewählt wurde.

Diese Frage leitete den Beobachtungsfokus der AusbilderInnen eine Woche lang. Am Ende eines Wochenabschnittes wurden gemeinsam mit uns die Beobachtungen und die sich daraus ergebenden didaktischen Konsequenzen in Form eines Telefoninterviews reflektiert und ausgewertet. So wurde während des normalen Unterweisungsalltages und Unterrichts von der Lehrkraft ein bestimmter Aspekt als Querschnitt durch die Woche hindurch beobachtet und dadurch informelle Lernprozesse angestoßen. Die Themen für die Selbstbeobachtung bezogen sich allesamt darauf, Verhaltensweisen der Auszubildenden während des Unterrichts genau zu beobachten, um damit Rückschlüsse auf erfolgreiche methodische Impulse der AusbilderInnen ziehen zu können.

Unter anderem wurden die folgenden Fragen gestellt:

- Wann sind die Auszubildenden besonders motiviert?
- Was macht den Auszubildenden Spaß?
- Wie verhalten sich die Azubis, wenn sie Verantwortung übertragen bekommen und selbstständig arbeiten?
- Wann entstehen Ablenkungen bzw. Nebengespräche?

Beispielhaft wird im Folgenden exemplarisch eine Frage und ein Auszug aus einem Reflexionsgespräch über die Erfahrungen und Ergebnisse mit der Selbstbeobachtung genauer skizziert:

Reflexionsfrage für eine Woche: **Wann sind die Azubis besonders konzentriert?**

Woran lässt sich eine hohe Konzentration festmachen? Zu welchem Zeitpunkt des Tages sind die Azubis konzentriert bzw. fällt die Konzentration ab? Welche Fragestellungen erhöhen die Konzentration? Welche Themen? Bei welchen von Ihnen eingesetzten Methoden sind die Azubis besonders konzentriert?

Auszug aus dem Reflexionsgespräch mit einer Ausbilderin über die gemachten Erfahrungen mit der Beobachtung:

“Also was ich absolut wichtig fand, oder sehr auffällig fand war ... dass die Konzentration brutal abhängig ist von der Tageszeit, dass es wirklich Tageszeit abhängig ist ...”

“Dann hab ich gemerkt ... um die Haut einzuschätzen, das ist eigentlich ein ziemliches Gähnthema meistens. Und da hab ich jetzt dieses mal mit Brainstorming gearbeitet. Ich hab jetzt gar net so viel vorgekaut, sondern viel von denen machen lassen. Des war ganz gut!”

“Dann ... Spaßsachen, wo sie halt einfach wieder richtig zu lachen haben. Solche Sachen bringen auch immer mal wieder Tumult und Schwung in den Unterricht. Und danach sind sie dann auch wieder aufnahmefähiger.”

“Ich hab auch gemerkt, immer wenn ich wieder Rückfragen stell, warum man etwas macht, die Logik dahinter erfrag ... dann wird der Denkprozess auch wieder besser angeregt. Also wenn ich halt immer wieder frag, warum sie glauben, warum das wichtig ist, solche Sachen. Dann wiederholt sich des zwar wieder, was wir vorher schon durchgearbeitet haben, aber sie werden dann auch wieder aufmerksamer..”

“Gibt es etwas, das Sie spontan ausprobieren wollen, wozu Sie die Beobachtung angeregt hat? Etwas, was sie anders machen wollen?”

“Hab ich schon lang (lacht herzlich). Ja, hab ich schon lang!! Also ich werd die Sachen jetzt öfter machen. Also ich hab gemerkt, dass es super viel bringt.”



Im Zuge der Selbstbeobachtung des eigenen Unterrichts konnten von den Lehrkräften sowohl vermutete Zusammenhänge zwischen den eigenen methodischen Impulsen und den Lerneffekten bei den Auszubildenden bestätigt werden, es wurden jedoch auch ganz neue Verknüpfungen entdeckt. Daraus entstand für die Lehrkräfte ein höheres Maß an Sicherheit in Anwendung bestimmter Methoden sowie auch ein zentraler Bewusstseinswandel: Durch einen gezielten methodischen Einsatz können Lernprozesse der Auszubildenden entscheidend mit beeinflusst werden und eigene Gestaltungsmöglichkeiten erhöht werden.

- Zusätzlicher Zeitaufwand durch die Reflexionsgespräche via Telefoninterview und die Dokumentation des Beobachteten.

### Kurzzusammenfassung einiger inhaltlichen Ergebnisse

Die eingesetzten Erhebungs- und Reflexionsmethoden haben sehr deutliche Hinweise dafür geliefert, dass informelle Lernprozesse sowohl bei Auszubildenden, als auch bei professionellen Lehrkräften einerseits eine entscheidende Rolle im Kontext von Lernprozessen spielen, andererseits auch gezielt initiiert werden können und so wertvolle Impulse liefern können. Die eingesetzten Methoden sind deshalb in ihrer Gesamtheit prinzipiell sicher geeignet, informelles Lernen sichtbar zu machen und informelles Lernen zu initiieren.

Die inhaltlichen Ergebnisse lassen sich dabei so zusammenfassen: Es wurde deutlich, dass es innerhalb von Unternehmen und Ausbildungsstätten – neben formalen Lernprozessen z.B. firmeneigenen Schulungen, formalisiertem Unterricht usw – eine Differenzierung von Lernorten gibt. So wird informell „on the job“ gelernt und auch „near the job“. Zudem spielen auch externe Lernorte für die Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle. Außerhalb der Institutionen (auch vor der Ausbildung) werden wesentliche Grundlagen und ausbildungsrelevante Kompetenzen erworben.

Die dominante Lernform im Beispiel der Ausbildung im beschriebenen IT-Unternehmen kann mit der Formel „der Sprung in's kalte Wasser“ bezeichnet werden und weist in hohem Maß informellen Charakter auf. Damit ist gemäß der Lernphilosophie des Unternehmens gemeint, dass Auszubildende vom ersten Tag an im Unternehmen in die Arbeitsabläufe integriert werden und ihnen eine hohe Eigenverantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zuge-

### Bewertung dieser Methode

#### Positiv

- Unmittelbare Nutzen der Methodik ergibt sich aus der konkreten Umsetzbarkeit des Beobachteten.
- Es findet eine Sensibilisierung für Lernprozesse der Auszubildenden statt.
- AusbilderInnen können die Fragen selbst auswählen, die sie in der jeweiligen Woche beobachten wollen.
- Die Methode schärft den Blick für die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb von Lehr-Lernsettings.
- Methode lässt sich gut in den Alltag integrieren ohne erheblichen zusätzlichen Zeitaufwand.
- Setzt an den Ressourcen und den Erfahrungen der Professionellen an.

#### Eher schwierig

- Ohne den Einbezug der Selbstbeobachtung in einen Reflexionskontext können Schlüsselmomente übersehen werden, ein Austausch auf Metaebene ermöglicht erst den Bezug von beobachtetem Verhalten auf die Gestaltung der eigenen Unterrichtseinheiten



schrieben wird. Konkret bedeutet das, dass hier vor allem die Form des **auftragsorientieren Lernens** vorherrschend ist. Als weitere wichtige Formen sind **selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen, gruppenbezogenes Lernen** sowie das **Lernen in einer Projektgruppe** erkennbar geworden. Vieles spricht dafür, dass die in der einschlägigen Fachdiskussion geäußerte Annahme, wonach 60-70% der Lernprozesse informell stattfinden, auch für das Feld betrieblicher Ausbildung gültig ist.

Das Beispiel der begleiteten AusbilderInnen in Form des Lehrtagebuches verweist auf einen zweiten Kontext: Nicht das Lernen durch die Konfrontation mit neuen Herausforderungen (s.o.) steht hier im Vordergrund informeller Lernprozesse. Vielmehr beziehen sich diese auf einen gezielten Fokus auf unmittelbar vorhandene **Möglichkeiten der Reflexion**. So kann durch einen methodischen Impuls einer gezielten Beobachtungsaufgabe (in diesem Fall die Wochenfrage) informell gelernt werden, welche Steuerungsinstrumente im konkreten Lernzusammenhang wichtig sind und Erfolg versprechen. Damit findet hierbei ein **Lernen aus dem unmittelbaren Arbeitszusammenhang** statt (near the job).

Informelles Lernen, wie Dohmen dies beschreibt (vgl. 1999, S.23f.), entsteht zu einem hohen Anteil aus unmittelbar vorhandenen Fragestellungen bzw. Problemkontexten. Im Falle der Lehrtagebücher wurden diese informellen Lernprozesse zwar künstlich initiiert, dadurch dass sie sich jedoch auf den konkreten Arbeitszusammenhang bezogen, waren sie nicht herausgelöst aus dem motivierenden Kontext der alltäglichen Anforderungen, einer Gruppe von Auszubildenden Wissen zu vermitteln.

## Anforderungen an die Methoden

Aus unseren Erfahrungen mit den eingesetzten Methoden lassen sich folgende Anforderungen an ein adäquates methodisches Vorgehen zum Sichtbarmachen und Initiierung informeller Lernprozesse ableiten:

- a) Für die Untersuchung und Initiierung des informellen Lernens ist es notwendig, dass alle Beteiligten an dem Forschungsprozess **partizipieren**. Die je eigenen **Erkenntnisinteressen der Lernenden** sollten in die Entwicklung eines Untersuchungsdesigns in hohem Maß einbezogen werden. Für den Einsatz geeigneter Methoden ist es sinnvoll, die Befragten so weit wie möglich auch in die Methodenentwicklung mit einzubeziehen.
- b) Die Durchführung der Untersuchung sollte für alle Beteiligten **transparent** sein. Dabei sollte die **Anonymisierung** der Daten ein Standard sein.
- c) Die verwendeten Methoden sollten **alle für das informelle Lernen relevanten Kategorien erfassen**, also etwa: Motivation, Lernen als sozialer Prozess, Rahmenbedingungen, Lernkontexte und Lernkultur.
- d) Zur Untersuchung informeller Lernprozesse bietet sich ein **Mix aus verschiedenen Methoden** an, die die verschiedenen Aspekte unterschiedlich stark fokussieren und **Differenzierungen** der Lernenden und der Lernprozesse angemessen darstellen können.<sup>19</sup>
- e) Um die Übertragbarkeit der gemachten Erfahrungen auf den alltäglichen Arbeits- und Lernkontext zu garantieren, sind Reflexionsschleifen unabdingbare Voraussetzung.

<sup>19</sup> Julia Gillen (2004) formuliert einen Anforderungskatalog für die Erhebung informeller Lernprozesse, der ebenfalls auf die Notwendigkeit von Differenzierung, Triangulation (Erfassung durch Verknüpfung unterschiedlicher Methoden und Zugänge) und Ganzheitlichkeit (Erfassung fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen) verweist.

## Wie sehen entsprechende Prozessbegleitungen aus?

Unsere Erfahrungen zeigen, dass Projekte, in denen informelles Lernen untersucht wird, dann am produktivsten sind, wenn diese Projekte in einen Weiterbildungs- und Beratungsprozess in Bezug auf die Organisation und die Lernenden eingebettet sind. Zentral für solche Prozesse ist, dass alle Beteiligten in angemessener Weise daran partizipieren. Relativ isoliert durchgeführte Erhebungen mögen zwar Forschungsergebnisse generieren. Mögli-

cherweise sind ihre Erkenntnisse aber nur sehr begrenzter Natur, da die Lernenden auch nur in begrenzter Weise Einblicke in ihre Lernprozesse gewähren. Ganz einfach aus dem Grund, da sie keinen unmittelbaren Nutzen aus solchen Erhebungen ableiten können und im ungünstigen Fall befürchten müssen, dass ihr Lernverhalten von ihren Vorgesetzten erkannt und als ungünstig beurteilt wird.

Ein Prozess, in den Methoden der Erkennung informeller Lernprozesse integriert sind, könnte wie folgt aussehen:

Idealtypischer Prozess	Beispiel
<b>1. Bedarfsklärung, Zielsetzung und Strategieentwicklung, ggf. explorative Voruntersuchung</b>	Im Erstgespräch wird der Auftrag geklärt: Ein Institution möchte beispielsweise wissen, welche Ausbildungsmethoden besonders gut geeignet sind. Ziel ist, die Ausbildung zu optimieren. Es wird eine Strategie zur Umsetzung des Vorhabens erarbeitet. Um das Feld zu explorieren wird eine begrenzte Anzahl von qualitativen Interviews und teilnehmende Beobachtungen durchgeführt.
<b>2. Kommunikation des Vorhabens gegenüber den Lernenden</b>	In einer Kick-Off-Veranstaltung wird das Projektvorhaben vorgestellt. Es wird Transparenz bezüglich des Ablaufes und möglichen Nutzens für alle Beteiligten hergestellt.
<b>3. Entwicklung/Auswahl geeigneter Methoden</b>	Es wird ein Untersuchungsdesign in Abstimmung mit dem Unternehmen konzipiert. In die Entwicklung und Auswahl geeigneter Erhebungs- und Initiierungsmethoden zum informellen Lernen werden die Lernenden einbezogen.
<b>4. Umsetzungsphase</b>	Die Erhebungen (z.B. Lerntagebücher) werden durchgeführt. Einzelne Erhebungsschritte werden gemeinsam mit den Lernenden vor- und nachbereitet. Die in den Erhebungen gewonnen Erkenntnisse fließen in begleitende Bildungsveranstaltungen und den Beratungsprozess ein. Dabei können Projektgruppen gebildet werden, die einzelne Ideen, die sich aus den Erhebungen ergeben, weiter bearbeiten.
<b>5. Evaluation und Projektabschluss</b>	Das durchgeführte Projekt wird evaluiert und gemeinsam mit den Beteiligten ausgewertet. Das Projekt wird mit einer Abschlussveranstaltung beendet.

Aufgrund der in den ZIP-Projekten gemachten Erfahrungen lassen sich folgende Prinzipien für die Durchführung solcher Prozesse formulieren:

**1) Partizipation aller Beteiligten:** Dies gilt insbesondere auch für die Entwicklung geeigneter Erhebungsinstrumente. So hat sich etwa bei den Virtuellen Lerntagebüchern gezeigt, dass die Option, an einem Tag zwischen zwei Fragen entscheiden zu können, die man beantworten sollte, noch zu wenig partizipativ war. Partizipation hätte in diesem Fall bedeutet, die Lernenden schon bei der Entwicklung des Instruments zu beteiligen und mit ihnen im Vorfeld der Untersuchung zu eruieren, wo ihre eigenen Erkenntnisinteressen liegen und wie diese am besten in dem Prozess berücksichtigt werden könnten. Am Beispiel des Lehrtagebüchern stellte es sich als entscheidender Faktor für die Umsetzbarkeit und unmittelbare Motivation der beteiligten AusbilderInnen heraus, dass diese selbst auswählen konnten, welche Fragen sie in welcher Woche bearbeiten wollen. Zudem erhielten sie die Möglichkeit, selbst Fragen zu entwerfen.

**2) Nutzerorientierung:** Nur wenn den Lernenden klar ist, welchen konkreten Nutzen sie von der Untersuchung ihres Lernverhaltens haben, werden sie an einem solchen Prozess aktiv mitarbeiten. Es müsste deshalb zu einem notwendigen Bestandteil solcher Prozesse gehören, dass der Nutzen der Lernenden im Dialog mit ihnen deutlich wird. Ausgehend von diesem Nutzen können dann adäquate Methoden ausgewählt, entwickelt und eingesetzt werden.

Mögliche **Nutzen für die Lernenden** auf individueller Ebene könnten sein:

- Reflexion des eigenen Lernverhaltens
- Optimierung des Lernverhaltens
- Erkennen der informell erworbenen Kompetenzen

- Entdecken bisher ungenutzter Kompetenzen
- Erhöhung eigener Gestaltungsmöglichkeiten

Mögliche **Nutzen für Unternehmen und Organisation** könnten sein:

- Sensibilisierung für die Wahrnehmung informeller Lernprozesse
- Erkennen der Bedeutung des informellen Lernens
- Gestaltung von Lernumgebungen, die informelles Lernen ermöglichen
- Entdecken bisher ungenutzter Mitarbeiter/innenpotenziale
- Stärkere Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen von BewerberInnen bei der Personalauswahl

**3) Ermöglichen individueller Lernreflexion:** Erhebungen zum informellen Lernen und deren Initiierungen sind idealerweise integriert in Weiterbildungsprozesse, bei denen die Lernenden ihr individuelles Lernverhalten und ihre eigene Kompetenzentwicklung thematisieren können. Diese Elemente des Gesamtprozesses sind von wesentlicher Bedeutung, müssen passgenau konzipiert werden und sollten was Aufwand und Zeit angeht, nicht unterschätzt werden. Nur wenn die Lernenden innerhalb des Gesamtprozesses einen erkennbaren Nutzen für ihre eigene Kompetenzentwicklung haben (z.B. Erkennen von eigenen ungenutzten Potenzialen, Veränderung von Lernstrategien) werden sie sich umfassend auf solche Prozesse einlassen.

**4) Praxisorientierung:** Die eingesetzten Methoden sollten praxistauglich sein oder entsprechend modifiziert werden. So ist es zum Beispiel sinnvoll, mit den Lernenden abzustimmen, welche Erhebungszeiträume mehr oder weniger günstig sind – z.B. wegen unterschiedlich hoher Arbeitsdichte.

Die von Gillen (2004) formulierten Anforderungen benennen ähnliche Aspekte und sind für die Gestaltung entsprechender Prozesse nützlich:

- **„Partizipation** durch Einbeziehung aller Beteiligten
- **Glaubwürdigkeit** durch Einbindung in die Gesamtstrategie, Struktur und Kultur des Unternehmens
- **Transparenz** durch breite Information und Offenlegung der Ziele und Zwecke sowie der Ergebnisverarbeitung
- **Verlässlichkeit** durch Einhaltung der Qualitätskriterien in der Durchführung
- **Legitimität** durch den Ausschluss des Gebrauchs zur Selektion
- **Professionalität** durch gezielte Qualifizierung des umsetzenden Personal und angemessene Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Erhebung
- **Nachhaltigkeit** durch Kombination von Kompetenzanalyse und Entwicklungsberatung.“

## Fazit

Informelle Lernprozesse sind per Definition nicht ohne weiteres auf den ersten Blick erkennbar. Deshalb kommt es bei entsprechenden Untersuchungen stets darauf an, gegenstandsadäquate Methoden zu entwickeln und anzuwenden. Es gibt bislang noch wenige Studien, die die entsprechenden Prozesse untersuchen. Erhebungen zum informellen Lernen sind daher zur Zeit noch Pionierarbeit. Am vielversprechendsten scheinen diejenigen Forschungsprojekte zu sein, die die Lernenden und ihre je eigenen Erkenntnisinteressen so weit wie möglich in die jeweiligen Untersuchungen miteinbeziehen. Und: Entsprechende Projekte sind idealerweise Bestandteil eines Bildungs- und Beratungsprozess der jeweiligen Organisation und ihrer Lernenden und dienen so der Weiterentwicklung der jeweiligen Praxis vor Ort.

## Literatur

DOHMEN, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. (Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.)

DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) Bonn

FRANK, I. / GUTSCHOW, K. / MÜNCHHAUSEN, G. /WOLFF, T. (2004): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt: Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit – Pilotstudie.

GILLEN, J. (2004): Informelles Lernen. BIBB-Fachtagung an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg.

OVERWIEN, B. (2006): „Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion.“ In: Rauschenbach/Düx/Sass (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/München, S. 35-62.

WITTEW, W. (2005): Übergreifende Aspekte im Kontext der individuellen Dokumentation von Kompetenzen. In: Frank, Irmgard/Gutschow, Katrin/ Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. S. 59-70.



**Sabine Riescher**

## **Die Rolle der Ausbildern/innen in ihrer professionellen Beziehung zu den Auszubildenden**

### **Einleitung**

Das von IRIS seit Januar 2006 durchgeführte Projekt „ZIP – Zukunftsorientierte interkulturelle Personalentwicklungsstrategien“, das im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL gefördert worden war, hatte unter anderem zum Ziel, die Rolle von Ausbildern und Ausbilderinnen zu untersuchen und die mit ihrer Rolle verbundenen Faktoren für gelingende Lernsituationen und Bildungsprozesse zu identifizieren. Zu diesem Zweck wurden Personalverantwortliche bzw. Ausbilder/innen und ihre Auszubildenden in sozialen Betrieben und kleineren und mittleren Unternehmen interviewt und teilnehmende Beobachtungen in Unterweisungs- und Unterrichtssituationen durchgeführt. Mit Bezug auf die Konzepte des Diversity Managements und Konzepte der neueren Bildungsdiskussion wurde nach Faktoren gesucht, die innerhalb der Arbeits- bzw. Ausbildungsbeziehung zwischen Ausbilder/in und Auszubildende eine wichtige Rolle spielen, wenn das Lernen und die Ausbildung zufriedenstellend und erfolgreich verlaufen sollen.

Ausgangspunkt für die Überlegungen der Forschergruppe war unter anderem die in vielen anderen Projekten gewonnene Erkenntnis, dass eine positive Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden eine entscheidende Auswirkung auf die Motivation von Azubis und auf den Erfolg ihrer Ausbildung hat. Diese Erkenntnis wird von dem Neurobiologen Bauer geteilt:

„Was Ende der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts bereits im Bereich der Psychotherapie erkannt worden war, gilt nach den jüngsten Erkenntnissen der Neurobiologie auch für den Bereich der Bildung und

das Lernen: die Entwicklung beim Lernen, das Lerninteresse und die Motivation von Kindern und Jugendlichen hängt ganz entscheidend davon ab, wie Fachkräfte ihre Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen gestalten. Der Freiburger Psychiater Bauer zeigt in seinem jüngsten Buch „Lob der Schule“: „Stärkster Stimulus für die biologischen Motivationssysteme des Gehirns ist die Zuwendung und das Interesse anderer Menschen. Soziale Ausgrenzung und Demütigung bewertet das Gehirn fast gleichwertig wie absichtsvoll zugefügten körperlichen Schmerz. Die Reaktion auf Demütigung oder Ausgrenzung – das hat also auch neurobiologische Gründe! – ist Motivationsverlust und Aggression.“

(vgl. „Strafen nutzen sich ab“, Interview mit Joachim Bauer in der taz vom 13.04. 2007, S. 17)

Nach Bauer haben Kinder und Jugendliche ein Grundbedürfnis nach Beziehung. Von der Gestaltung dieser hängt ab, ob Schule und Bildung gelingen: Kinder brauchen Beziehung. „... wenn sie diese nicht bekommen ernten wir Disziplinlosigkeit und Aggression. Das ist die derzeitige Lage. .... gute Lehrkräfte brauchen eine Balance zwischen verstehender Zuwendung und notwendiger Führung. Zuwendung heißt: Schülerinnen und Schüler als Personen wahrnehmen, sie verstehen, sich für ihre Interessen interessieren und Humor haben. Führung heißt: Ausstrahlung zeigen, sich für Dinge begeistern können und nicht zuletzt für Werte und Leistungsziele eintreten. .... Das wichtigste ist, dass Kinder durch die Rückmeldungen von Lehrern nicht gedemütigt, nicht bloßgestellt und nicht beschämt werden.“ (vgl. ebd.)

Wie gut es gelingt, den Jugendlichen Rahmenbedingungen des Lernens und der Institution zu vermitteln oder neue für sie und mit ihnen auszuhandeln, hängt demnach von der Qualität der Beziehung zwischen der Fachkraft und den Jugendlichen ab.

„Als Repräsentanten/innen ihrer Institutionen und Einrichtungen verkörpern sie deren Leitbild und Rahmenbedingungen. Gleichzeitig sind sie direkte und persönliche Bezugspersonen der Teilnehmer/innen. Sie befinden sich in einer wichtigen Schnittstellenfunktion“  
(vgl. [www.iris-egris.de/QIB/Fachkräfte](http://www.iris-egris.de/QIB/Fachkräfte)).

### Ergebnisse der Untersuchung

Bei der teilnehmenden Beobachtung und den nachfolgenden Interviews im Rahmen des Projektes ZIP waren folgende Dimensionen Gegenstand der Fragestellung:

1. Selbstverständnis und Haltung der Professionellen in ihrer Rolle als Ausbilder/innen
2. das Lernklima
3. pädagogische und sozialpädagogische Konzepte als Hintergrundfolie für die professionelle Orientierung der Ausbilder/innen und die damit verbundenen angewandten Lernformen (fachlich-methodische Kompetenzen)

Die Untersuchung wurde in sozialen Betrieben und in der überbetrieblichen Ausbildung durchgeführt. Die in diesem Text beschriebenen Ergebnisse stellen eine Gesamtauswertung der teilnehmenden Beobachtungen und Interviews dar und beschreiben, wie Ausbildungspraxis gelingt. Als Kategorien für die Auswertung wurden die oben genannten Fragedimensionen zugrunde gelegt.

Es wird unterschieden zwischen der Perspektive der Auszubildenden und den von ihnen benannten Faktoren für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss und der Perspektive und Reflexion der Fachkräfte. Bei

den Zitaten wurde jeweils angegeben aus welchem Kontext sie stammen, unterschieden nach sozialen Betrieben (sB) und überbetriebliche Ausbildung (ÜBA).

### Zur Rolle und Haltung der Ausbilder/innen

Vor allem bei den Gruppeninterviews mit den Auszubildenden zeigte sich, dass sie klar unterscheiden zwischen „dem Menschen Ausbilder/in“ und seiner bzw. ihrer fachlichen Kompetenz. Es wurde deutlich, dass die zwischenmenschliche Beziehung und die Persönlichkeit der Ausbilder/innen einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation, den Lernerfolg der Azubis und das Lernklima haben. Die Äußerungen der Jugendlichen lassen darauf schließen, dass sie bei ihren Ausbildern/innen darauf achten, was er oder sie für ein Mensch ist. Aus ihrer Sicht spielt die zwischenmenschliche Kompetenz eine große Rolle.

Geschätzt wurden von den Jugendlichen unter anderen folgende Eigenschaften ihrer Ausbilder/innen:

#### Humor kommt gut an

„Er ist menschlich, macht auch mal Witze.“  
(ÜBA)

„Der Meister ist witzig, macht Späße, erklärt genau und kann etwas, wenn es sein muss erklärt er es tausend Mal.“ (sB)

#### Kollegialität und die zwischenmenschliche Beziehung ist wichtig

„Bei der Arbeit ist er kollegial und kumpelhaft.“ (sB)

„Wenn man jemanden mag, dann kommt es auch gleich viel besser rüber.“ (sB)

## Engagement für die Azubis wird geschätzt

„Er engagiert sich für die Azubis und wir haben trotzdem Respekt vor ihm. Er verhält sich kollegial und hat Ahnung von dem, was er tut.“ (ÜBA)

„Er gibt seine Erfahrungen her.“ (ÜBA)

„Er nimmt sich Zeit, wenn man es fünfmal erklären muss, erklärt er es fünfmal.“ (ÜBA)

„Er erklärt gut. Das was er sagt versteht man gut.“ (ÜBA)

Ausbilder/innen sind nicht mehr in erster Linie Autoritätsfiguren, wie das vielleicht vor zwanzig Jahren noch der Fall war, was zählt ist, dass sie sich menschlich und persönlich zeigen und nicht hinter ihrer fachlichen Kompetenz und ihrer professionellen Rolle verstecken.

## Rollenverständnis von Ausbilder/innen in der beruflichen Ausbildung von Jugendlichen

Die Bandbreite der Antworten der interviewten Ausbilder und Ausbilderinnen auf die Frage, wie sie ihre Rolle in der Berufsausbildung sehen reichte von der Aussage „ich verstehe mich als Respektsperson“ über Aussagen zur Verantwortlichkeit für Rahmenbedingungen und das Gelingen der Ausbildung bis hin zu einem Verständnis, bei dem sich Ausbilder/innen als Teampartner/innen sehen, die ein freundschaftliches Verhältnis zu den Auszubildenden pflegen.

„Ich muss schauen, dass ich die Jugendlichen einfach dazu bringe zu verstehen, dass sie die Ausbildung für sich machen und nicht für mich und dann muss ich schauen, dass sie gut durch die Prüfung kommen. ....

Damit meine ich mit gut, sehr gut wäre natürlich noch besser, aber im Moment bin ich mit gut schon sehr zufrieden.“ (sB)

„Mein Verhältnis zu den Jugendlichen würde ich als freundschaftlich bezeichnen.... Sie wissen, dass ich dadurch nicht an Autorität verliere. Sie wussten das von Anfang an und konnten wählen, ob alles geahndet werden soll und alles

straffer ist oder ob wir das anders machen. Da haben sie sich natürlich so entschieden. Wir duzen uns auch, das sage ich ganz offen. Sie nutzen es nicht aus, so dass sie sagen würden der kann doch erzählen was er will, sie wissen wo die Grenzen sind und die überschreiten sie auch kaum. Gut manchmal muss man sagen, jetzt ist es gut, aber in der Regel respektieren sie die Grenze und gehen da nicht drüber.“ (sB)

„Ich versuche die Ausbildungswoche hier im Team durchzuziehen, damit klar ist, dass ich nicht den Anspruch habe, den Oberlehrer zu spielen, sondern einfach das Wissen, das ich habe, weiterzugeben, aber das mehr in einer guten Atmosphäre, in einer Teamatmosphäre. .... Mein Wunsch ist: die Woche als Team zu beginnen und mein ganz großer Wunsch ist, am Ende der Woche das als Team zu beenden. Ich glaube, dann haben wir es richtig gemacht.“ (ÜBA)

Ein anderer Ausbilder sieht seine Rolle so:

„Ich sehe mich als jemand, der sein fachliches Wissen wiedergibt oder weitergibt....und dann versuchen, es auf der menschlichen Ebene das so zu gestalten, dass das Fachliche gut rüberkommt, aber ich auch gut klar kommt mit denen menschlich. Dass wir auch durchaus in der Pause privat was reden können, oder die was erzählen können. Und da habe ich die Erfahrung gemacht: wenn die mich mehr als Teampartner – ich bin zwar der, der es leitet aber letztendlich doch auch ein Teampartner, dass das besser ankommt.“ (ÜBA)

„Wenn die am Freitag hier raus laufen, und sagen, das war gut oder sich teilweise auch manchmal bedanken: das freut mich immer ganz arg, da ist dann quasi eine Bestätigung, dass es der richtig Weg war.“ (ÜBA)

Für die meisten der interviewten Ausbilder/innen gehören folgende Aufgaben zu ihrem professionellen Selbstverständnis:

- Reflexion der eigenen Rolle in Bezug auf Geschlecht, Alter, Rolle als Lehrende
- Reflexion der Rahmenbedingungen für den Lernprozess
- Verbindlichkeit schaffen durch Transparenz und Schaffung eines klaren Rahmens

- Optimale Voraussetzungen herstellen für die Azubis, hierbei in Vorleistung gehen in Bezug auf ein großzügige Zeitplanung und die didaktische und konkrete Gestaltung des Raums. Dies bedeutet nicht nur den konkreten Arbeitsauftrag und Ablauf zu planen, sondern Handlungsspielraum zu lassen für Unvorhergesehenes, für Aushandlungsprozesse und Partizipation. (ÜBA)

Die Ausbilder/innen zeigten ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein sowohl für Gruppenprozesse als auch für eine individuelle Förderung der Azubis. Sie sahen es als ihre Aufgabe an, den unterschiedlichen Ansprüchen (Azubis, Lehrbetriebe, Gewerbeakademie) gerecht zu werden.

Auffallend waren auch ihre hohen fachliche Ansprüche im Lehrprozess. Eine Reflexion der eigenen Rolle (Spiegelungen), die Reflexion der (Vermittlungs-) Methoden und ständige Verbesserungs- und Veränderungsprozesse im Ausbildungsalltag waren für die meisten selbstverständlich.

Ebenso wie die Azubis sahen sie in der Gestaltung ihre professionellen Beziehung zu den Auszubildenden einen entscheidenden Faktor für das Gelingen von Lernprozessen und Ausbildung: Menschlichkeit und Partnerschaftlichkeit, ein bewusster Umgang mit Hierarchie, Vorbildfunktion und Authentizität der Dozenten, das sichtbar machen des Menschen im Unterschied zum bloßen Durchsetzen von Anweisungen und Druck, miteinander statt gegeneinander Arbeiten bildeten aus ihrer Sicht eine wichtige Grundlage für die Bildungsarbeit. Das Miteinander von Dozenten und Azubis wurde als wichtiges Element für den gesamten Lehrprozess interpretiert und dementsprechend gestaltet. Generell wurde die Meinung geäußert, dass ein in Kontakt kommen mit „dem“ Menschen die Motivation erhöht und ein eigenes Lernfeld darstellt, das dazu beitragen kann, die Zufriedenheit in der Ausbildungssituation zu erhöhen. Die Zufriedenheit aller im Ausbildungsprozess Beteiligten wurde als Vo-

oraussetzung für gelingende Lernprozesse benannt. Gleichzeitig muss diese Zufriedenheit immer wieder hergestellt werden.

### **Haltung der Ausbilder/innen in der Ausbildungs- und Lehrsituation**

Anknüpfend an das oben Gesagte gingen die Ausbilder/innen davon aus, dass Kompetenz im Miteinander entsteht und sich auch durch die Beteiligung der Auszubildenden entwickelt. Diese Aussage bezog sich sowohl auf das fachliche Wissen als auch auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Umgangsformen und Beziehungs- und Teamfähigkeit der in der Ausbildungssituation beteiligten Akteure/innen.

Verbunden mit dieser Haltung war eine ausgeprägte Offenheit für Neues auf der Seite der Ausbilder/innen und eine Begeisterungsfähigkeit für die Impulse, die die Azubis in das Lerngeschehen einbringen.

Generell kann von einer wertschätzenden Grundhaltung der interviewten Ausbilder/innen gesprochen werden, die gekennzeichnet ist durch Werte wie gegenseitiger Respekt und Vertrauen in die Auszubildenden und die gezielte Unterstützung von Eigenverantwortlichkeit (anstelle von Kontrolle). Der Fokus wurde in fast allen untersuchten Ausbildungssituationen auf das Gelingende in der Ausbildungssituation gelegt. Fragen und Themen der Auszubildenden wurden im Allgemeinen nicht als Störung empfunden oder angesehen, sondern als willkommene Anregungen. Das Feedback der Jugendlichen wurde als Instrument der persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung begrüßt.

In den untersuchten Ausbildungssituationen war eine stark ausgeprägte Orientierung am Individuum und ein ganzheitliches Interesse an der Person der Jugendlichen zu erkennen.



Bei einigen der Ausbilder/innen ist eine pragmatische Sichtweise der Jugendlichen vorhanden, verbunden mit einer akzeptierenden Grundhaltung:

„Ich muss sie nehmen wie sie sind, ich meine ich kann nicht sagen so habe ich mir einen Auszubildenden vor zu stellen.“ (sB)

F „Die Azubis heutzutage sind nicht schlechter oder besser als unsere Generation.

... Sie sind sicher selbstbewusster als unsere Generation.“ (ÜBA)

„Es ist mir egal, ob dem seine Hose im Schritt sitzt oder ob sie zwischen den Knien sitzt. Mir ist wichtig, was das für ein Mensch ist.“ (ÜBA)

### **Das Lernklima**

Zwei Faktoren tragen aus der Perspektive der Jugendlichen zu einem guten Lernklima bei: Fehlerfreundlichkeit bei ihren Lehrern und Ausbildern/innen sowie das Ausprechen von Lob und Anerkennung durch die Ausbilder/innen und Lehrer/innen.

### **Fehlerfreundlichkeit**

„Der Meister reagiert gut und ruhig auf Fehler und lobt manchmal.“ Ein anderer Meister sagt dagegen: „Du blickst es mal wieder voll, oder?“ (sB)

„Ich habe gehofft, dass es bei Fehlern nicht denselben Ton gibt, wie beim alten Chef in M. Das hat sich erfüllt und die Entscheidung für hier weiter zu machen hat sich bewährt.“ (sB)

Dieser Perspektive der Auszubildenden entspricht eine Haltung bei den von uns befragten Ausbildern/innen, die als fehlerfreundliches Lernen und Verzicht auf einen Defizitblick bezeichnet werden kann. Es wird der Blick darauf gerichtet, was die Lehrkraft gestalten kann und wie die vorhandenen Ressourcen genutzt werden können.

„In der Ausbildung, die ja Lernzeit ist machen die Azubis ja unheimlich viele Fehler und ich gehe darüber hinweg. Dafür lobe ich sehr, wenn sie etwas richtig machen, auch wenn es gering ist.

Wie gehen sie mit den Durchhängern um?

Ich ignoriere sie einfach und das funktioniert sehr gut. Es gibt immer etwas, was sie gut gemacht haben und das stelle ich dann raus.

..... Ich kämpfe nicht oder spreche sie nicht darauf an, dann sind sie nur frustriert oder verstehen es falsch oder fühlen sich persönlich angegriffen, was in dem Fall ja gar nicht so gemeint ist, also es ist am besten darüber weg zu gehen und irgend etwas funktioniert ja immer an einem Tag.

Schimpfen oder Druck oder Kritisieren nützt ja überhaupt nichts. Ja gut, alle zwei bis drei Monate habe ich mal einen Tag wo ich so einen Hals habe .... und dann einfach mal ein bisschen alles zusammen kommt, ich versuche das zu vermeiden, denn es nützt ja nichts...

Man hat einfach mal einen Tag wo es nicht klappt wo sie nicht so gut drauf sind oder es nicht so gut läuft und ich muss dann halt mehr machen denn die Arbeit muss ja getan werden und irgendwann sind sie dann wieder dabei ....“ (sB)

„Und bei Fehlern wird es ganz sachlich angesprochen und wir korrigieren das dann halt, aber auf einer ganz sachlichen und neutralen Ebene, ich bezeichne es nicht einmal als Fehler, das ist mir schon wieder zu negativ – also ich versuche das so und in der Regel klappt es, ich meine es ist nicht jeder Tag gleich aber es klappt ganz gut.“ (sB)

„Wir haben alle mal etwas lernen müssen erstmal, und da gehört auch dazu, dass mal etwas schief geht. Und ich glaube, darauf kann man dann darauf aufbauen. Und das versuche ich, zu verwirklichen.“ (ÜBA)

„In der Ausbildung, die ja Lernzeit ist machen die Azubis ja unheimlich viele Fehler und ich gehe darüber hinweg. Dafür lobe ich sehr, wenn sie etwas richtig machen, auch wenn es gering ist.“ (sB)

**Fehler werden als Lernchancen betrachtet:**

„Was glaubt Ihr, warum das nicht funktioniert?“ (ÜBA)

„Wir haben alle mal etwas lernen müssen erstmal, und da gehört auch dazu, dass mal etwas schief geht. Und ich glaube, darauf kann man dann aufbauen.“ (ÜBA)



## **Lob und Anerkennung**

Aus der Perspektive der Auszubildenden sieht das gelobt werden so aus:

„Der Meister ist perfekt, er lobt auch und wir freuen uns auf den Tag, das bringt echt was.“ (sB)

Aus der Sicht der Meister ist die Anerkennung und das Lob ein Lebenselixier besonders – aber nicht nur – für Jugendliche, die schon negative Lernerfahrungen mitbringen.

„Keine Lust heißt, dass sie nicht sehen, dass es einfach Aufträge gibt, die erledigt werden müssen und die man dann halt einfach macht. Aber das ist eigentlich ganz normal, dass es das gibt, das ist fast überall so.“

Aber es ist so, auf Lob wird einfach sehr positiv reagiert.

„Ich mache das mit dem Loben jeden Tag, es sei denn, dass mal viel Hektik ist und ich es vergesse aber in der Regel mache ich es schon.“ (sB)

„Ich sehe das so als den einzigen Weg, gerade bei den Jugendlichen, die wir haben, die sind häufig auch schon seelisch angeknackst und haben schon sehr viele negative Erfahrungen gemacht.“ (sB)

„Grundsätzlich lobe ich alles, was akzeptabel ist, wo man sagen kann grundsätzlich ist das so für den Kunden in Ordnung und kann akzeptiert werden....“ (sB)

Und auch das gehört aus der Sicht eines Ausbilders zum Lernklima:

„Man könnte sagen: so wie man am Montag beginnt, so verläuft die Woche: wenn ein Ausbilder oder ich am Montag gleich mal sehr hart ist, am Anfang, mit Regeln aufstellen, Verbote aufstellen usw. Dann wird das so sein, dass die Regeln und Verbote zwar eingehalten werden, aber es kommt kein richtiges Verhältnis zustande. Also ich werde dann immer betrachtet als der Meister, der Ausbilder, und vielleicht auch in Anführungszeichen der böse Ausbilder, oder der strenge,. Und jetzt sag ich es mal noch anders: es gibt Gruppen, da ist das wichtig, da

ist das notwendig. Weil sonst würde das aus dem Ruder laufen. Und genauso gibt es Gruppen, die würde man dann kränken mit so einem Verhalten. Nehmen wir mal Lehrlinge im ersten Lehrjahr, die jetzt relativ neu im Berufsleben sind. Die brauchen das gar nicht, so eine große Strenge, sondern die suchen eher jemand, der ihnen hilft und was zeigt. Und wenn man mit denen mehr Team mäßig umgeht, da fährt man eigentlich am besten. Ich habe aber auch schon die Erfahrung gemacht: Man muss aber auch ab und zu während der Woche den Stil ändern, weil wenn man merkt: das war jetzt zu locker, dann läuft es aus dem Ruder, es wird gar nicht mehr so ernst genommen. Dann muss man mal auch wieder ein bisschen Konsequenzen aufzeigen, und zwar fachlich: auch auf die Benotung hinweisen was für Auswirkungen hat dies.“ (ÜBA)

## **Pädagogische und sozialpädagogische Konzepte als Hintergrundfolie für die professionelle Orientierung der Ausbilder/innen und die damit verbundenen und in der Praxis angewandten Lernformen**

Im Folgenden werden die in der Ausbildungspraxis vorgefundenen und von unseren Interviewpartnern/innen eingebrachten Konzepte kurz skizziert und unter dem Stichwort „Motivation durch Partizipation“ in Zusammenhang miteinander gebracht und diskutiert.

### **Partizipation**

Das gezielte oder gezielt geplante Aufgreifen von Beiträgen und Impulsen haben wir in einzelnen Ausbildungssituationen oder einzelnen Kontexten vorgefunden. Partizipation findet als durchgehendes Prinzip in der Ausbildungssituation noch zu wenig Beachtung.

So wünschten sich Auszubildende in der Schreiner Ausbildung in einem sozialen Betrieb

„mehr Partizipation auf dem Bau anstatt den halben Tag rum zu stehen, bei den Zimmerern hat man wenigsten Material und zu tun ..“

Während es allenthalben zur Selbstverständlichkeit geworden ist, dass Ausbilder/innen für Impulse und Fragen der Azubis offen sind und diese im Unterricht aufgreifen, war es eher eine Ausnahme, wenn den Jugendlichen eine direkte Mitverantwortlichkeit für den Unterricht übertragen wurde und sie diesen mitgestalten konnten.

Eine Beteiligung der Auszubildenden über das Modell der Handlungsorientierung hinaus, die Offenlegung von Regeln und Noten und der gezielte „Einsatz von Partizipation“ haben wir in einer Einrichtung für überbetriebliche Ausbildung angetroffen. Diese Einrichtung bot auch Rückmeldegelegenheiten für die Azubis. Die Erfahrungen der Azubis und die Erfahrungen der Ausbilder/innen mit den Azubis trugen dort zur fortlaufenden Weiterentwicklung des Unterrichtskonzepts bei.

Der Ansatz dieser Einrichtung kann als best practice Beispiel für andere Einrichtungen dienen und Vorbild sein.

### **Subjektorientierung**

„Subjektorientierung“ haben wir in der von uns untersuchten Ausbildungspraxis vorgefunden als eine mehr oder weniger differenzierte Wahrnehmung der Auszubildenden als Individuen innerhalb ihrer Gruppe und als einen individuellen Umgang damit, was sie in die Ausbildungssituation einbringen. Konkret bedeutete dies zum Beispiel das Aufgreifen von Impulsen Einzelner, die Anerkennung der unterschiedlichen Lern- und Arbeitstempi, die Anerkennung von Präferenzen bei der Durchführung von Arbeitsaufträgen und eine differenzierte Betrachtungsweise der Kompetenzen der einzelnen Auszubildenden, ihr gezielter Einsatz und eine bewusste Förderung und Unterstützung bei der Entwicklung weiterer Kompetenzen.

Einigen Ausbilder/innen gelang es, biographische Vorerfahrungen der Azubis aufzunehmen und in den Ausbildungsprozess zu integrieren und den Jugendlichen dadurch Anerkennung zu verschaffen.

Die Erfahrung, persönlich wahrgenommen zu werden führte bei den Jugendlichen in der Regel zu mehr Selbstbewusstsein und zur Entwicklung von mehr Verantwortungsübernahme für die Ausbildung.

### **Anerkennung der Unterschiede und ein bewusster Umgang mit Vielfalt (Diversity)**

Ein bewusster Umgang mit Vielfalt (Diversity) wurde von den Interviewpartnern/innen verstanden als „die Fähigkeit, Verschiedenheit zu erkennen, zu verstehen und darauf einzugehen.“

Im Einzelnen wurde diese Aussage differenziert als

- Sensibilität für Unterschiede in den Persönlichkeiten und im Wissensstand,
- Berücksichtigung von unterschiedlichen Lerntempi, kultureller Herkunft und anderen Differenzen (Geschlecht, Alter ...)
- Stellen von Aufgaben, die sich auch am jeweiligen Kenntnisstand orientieren
- Individuelle Ansprache und individuelle Unterstützung der Azubis
- Sensibilität für Diskriminierungsphänomene
- Berücksichtigung von unterschiedlichen Kenntnissen der deutschen Sprache bei der Testbewertung

„Es gib innerhalb einer Gruppe ganz unterschiedliche Menschen. Es gibt sehr wohl den Metallbauerlehrling, der in einem sehr rauen Umfeld seine Lehre macht. Vom Vokabular her, vom Arbeiten her. Es werden Überstunden gemacht, da wird der Lehrling mit ran genommen, ob er will oder nicht. Es wird nicht bezahlt. Also er lernt das harte Arbeitsleben wirklich kennen. Daraus entsteht dann oft, dass er selbst auch schon ein harter Mensch ist, auch

schon in jungen Jahren. Da kann man sich auch drüber streiten. Vielleicht muss er es auch sein, weil sonst kommt er nicht weiter in dem Betrieb. Sonst wird er dort untergebuttert. Genau so gibt es auch den schüchternen Lehrling, der sehr klein gehalten ist, der vielleicht auch eine gewisse Angst hat: vor Lehrern, vor der Schule, weil er vielleicht kein guter Schüler ist. Der aber wiederum dem Druck ausgesetzt ist vom Elternhaus, vom Lehrmeister: der sagt: du bist so schlecht, du musst was machen. Da gibt es sämtliche Facetten.“ (ÜBA)

Die Ausbildung von wechselnden Gruppen mit ganz unterschiedlichen Auszubildenden erfordert ein hohes Maß an Sozialkompetenz und Empathie, einen flexiblen Stil und einen Diversity-Ansatz bezogen auf Persönlichkeitstypen.

„Es ist ein Unterschied, ob ein Metallbauazubi kommt, oder ein Feinwerkmechanikerazubi. Ein Metallbauer ist einfach noch ein sehr grober Beruf“ (niedrigere Einstellungs Voraussetzungen, der Feinwerkmechaniker muss besser Noten mitbringen). „man darf nicht alle in einen Topf schmeißen.“ (ÜBA)

Bei letzteren (Metallbauern, Anm. d. V.) klappt die Arbeit am PC nicht, sie machen Quatsch, haben einen groben Umgangston („Seckel“ ....). An sich fachlich interessiert haben sie Schwierigkeiten, sich einzulassen.“ (ÜBA)

Interessant waren in diesem Zusammenhang die Aussagen von zwei Ausbildern aus der überbetrieblichen Ausbildung. Nach ihren Beobachtungen findet man je nach Ausbildungsberuf oder regionaler Herkunft eine andere Gruppen- und Lernkultur vor:

„Der Unterricht muss auf Gruppe abgestimmt werden. Die Gruppe ist je nach Gegend aus die Azubis stammen anders. Eine Erklärung dafür ist, dass die Berufsschulen in O. einen anderen Zug drin haben.“ (ÜBA)

**Intervention bei den Lackierern:**

„Bei denen kann ich auch mal ein bisschen lauter werden. Und sagen: so sieht's aus Jungs, das wirkt schlecht, und euer Chef wäre nicht

zufrieden, der Kunde würde wieder gehen usw. Stellt euch mal vor, ihr würdet in einen Handy-Laden gehen und die zwei Verkäuferinnen würden so miteinander reden und sich gar nicht um euch kümmern. Da würdet ihr auch wieder gehen und so ist es bei euch auch. Also einfach ein Beispiel aus der Praxis nehmen und denen vor Augen führen, wie das wirkt. Und so weit kommt es ja bei den anderen Gruppen gar nicht. Sondern dort ist es so, dass alles was ich sage, hinterfragt wird und noch mal gefragt wird und: könnten sie noch mal ein Beispiel nennen. Man merkt also auch, dass die schon sehr theoriebezogen lernen. .... ich bin manchmal auch verwundert über die Fragen, die da kommen. Da merkt man dann, dass die da oben ihre Laborversuche machen, während die anderen arbeiten oder zumindest in einem starren Arbeitsprozess mit eingesetzt werden.“ (ÜBA)

### **Auszubildende mit Migrationshintergrund**

Die Frage nach besonderen Merkmalen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder nach besonderen Anforderungen in Lehr- und Lernsituationen mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund ergab, dass die Ausbilder/innen ein sehr differenziertes Bild von dieser Gruppe haben:

„ Da gibt es auch sämtliche Facetten. Hier in der Gruppe: „Da sind einige Ausländer dabei, die voll integriert sind.“ (ÜBA)

„ Zum Beispiel: Zwei russische Teilnehmer, die haben sehr schlecht deutsch gesprochen, das gibt es sehr oft. Da lege ich dann auch auf den Test weniger Wert, der wird dann von mir doch individueller benotet oder behandelt. Weil es wäre sehr unfair, dass ich jetzt in den viereinhalb Tagen irgendeinen Maßstab anlege, den andere vergessen haben, oder der gar nicht stattfinden kann. Die beiden russischen Teilnehmer, es war so: der eine konnte ein bisschen besser deutsch, doch von ihnen beiden kam gar nichts. Aber wenn ich was erklärt habe, dann hat der, der die deutsche Sprache besser konnte, es dem anderen auf russisch erklärt und dann hat das funktioniert. Das war also auch mal eine interessante Erfahrung.“ (ÜBA)

„Es (der Migrationshintergrund) spielt eine Rolle, ganz bestimmt. Aber auch wieder in sämtlichen Facetten. Manche werden durchaus von der Gruppe akzeptiert. Da ist dann eben derjenige, der schlechter lesen und schreiben kann. Ich habe auch schon erlebt, wenn Montags die Hausordnung vorgelesen wird, - ich lasse die immer vorlesen, um z. B. festzustellen gibt es irgendwo ein Problem, da lass ich jeden einen Absatz vorlesen, auch wenn das sehr altmodisch ist, aber auf diese Art und Weise merke ich natürlich gleich am Montag morgen: hoppla, der kann ganz schlecht deutsch. Also so kann ich das Problem rauskriegen ohne dass ich frage. Und da habe ich einmal erlebt, dass ein deutscher Mitschüler gesagt hat: ach der Ricardo, ich lese das für ihn vor, der kann das so schlecht. Da hab ich gesagt: ist okay. Ich will ja keinen quälen oder bloßstellen. Also manche werden total integriert in die Gruppe, und da gibt's kein Problem. Das ist eben dann derjenige, der nicht lesen kann, fertig. Aber die reden dann trotzdem miteinander oder tauschen sich aus. Und dann gibt's aber auch die anderen Gruppen, da wird das wieder ganz klar sichtbar, dass die gemieden werden. Dass sich die in einzelne Lager aufspalten: Das sind die Russen, das sind die Italiener und das sind die Deutschen....Was heißt gemieden werden? Zum Beispiel: diese Gruppe jetzt arbeitet am Auto, es kommt z. B. vor, wenn ich Gruppen einteile (hat es quasi vorgeschrieben), dass sie sagen, „nein, mit dem mach ich das nicht.“ Ich frag dann: warum? Ich baue dies in eine Kommunikationseinheit ein, will von jedem seine Meinung haben. .... Versuche dies ihnen vor die Augen zu führen, wie das im Betrieb wäre .... Ich bilde mir nicht ein, dass ich da der große Menschenverbesserer bin in den viereinhalb Tagen. Aber ich erhoffe mir zumindest, dass der Eine oder Andere darüber nachdenkt, ob das denn eigentlich gut ist, wie er sich verhält.“ (ÜBA)

### **Das Konzept der Handlungsorientierung**

Von den Auszubildenden selbst wurde das Konzept der Handlungsorientierung positiv bewertet. Vor allem der konkrete und praktische Nutzen, der durch das handlungsorientierte Vorgehen sichtbar wird, wurde als Gewinn und positive Erfahrung im Ausbildungsprozess gesehen. Die Ausbildung im Betrieb und die überbetriebliche Ausbildung in Handwerkskammer und Gewerbeakademie wurden deshalb häufig

gegenüber dem Lernen in der Schule deutlich bevorzugt.

„In der Schule weiß ich manchmal nicht wofür ich die Dinge brauche, hier sehe ich es ganz praktisch...“ (sB)

Auch von den Ausbildern/innen und Meistern wird das Konzept der Handlungsorientierung als ein Ansatz gesehen, bei dem der Echtheitscharakter der Aufträge zu einer Erhöhung der Motivation auf Seiten der Jugendlichen führt, eine Motivation die auf die Ausbilder/innen zurück wirkt und diese beflügelt:

„Dieses Konzept „kundenorientiert, arbeitsorientiert, auftragsorientiert“, das bringt was, davon bin ich überzeugt.“ (ÜBA)

„Handlungsorientiert arbeite ich, wo es um fingierte Aufträge an den Betrieb geht, das ist dann eine Projektarbeit. Im Bürobereich heißt das z. B., dass wir ein Projekt im Rahmen der Auftragsbearbeitung „neuer Kunde“ machen. Da muss dann alles durchgegangen werden, von der Software, über Materialbeschaffung und Nachkalkulation.“ (ÜBA)

Ein Meister gab an, dass das Konzept seinen Unterricht positiv verändert habe. Die Kommunikationskurse, die er bei den Meisterschülern mache könne er auf dem Hintergrund des Konzepts Handlungsorientierung nun auch in Lehrlingskursen einsetzen, z. B. da, wo es um die Wirkung auf andere, auf Kunden oder den Chef gehe. Er hat diese Inhalte schon vorher gemacht, nun hat er „die Freigabe“ das auch offiziell zu machen. Er findet es richtig.

Weiter sagten uns verschiedene Ausbilder/innen, dass der handlungsorientierte Ansatz gute Anknüpfungspunkte an jugendkulturelle Themen und Interessen biete und es möglich mache, dass die Azubis eigene Ideen einbringen.



## **Lernformen, Lernmaterialien und Lernumgebung**

Die Gruppeninterviews mit den Auszubildenden ergaben, dass die Art der Gestaltung des Unterrichts durch die Ausbilder/innen ein weiterer wichtiger Faktor für das Gelingen der Ausbildung ist.

Methodenvielfalt und Abwechslung und Praxiseinheiten kommen bei Auszubildenden gut an:

„Mit Power Point zu arbeiten ist gut, da kann man sein eigenes Ding machen und kreativ sein.“ (ÜBA)

„Selbstpräsentationen, die gemacht werden (bei Präsentation der Website) machen Spaß und stolz und man erfährt Wertschätzung für das, was man gemacht hat.“ (ÜBA)

„Präsentation oder Homepage ist doch anders als Buchhaltung. Das kann man gestalten und man muss nicht ganzen Tag nachdenken, wie macht man das ....“ (ÜBA)

„Die Arbeit hier in der Halle ist eintönig, hätte gerne mehr Abwechslung.“ (sB)

„Trockenbau ist wichtig, aber wenn man es immer macht ist es langweilig, ich hätte gerne Abwechslung.“ (sB)

Neben der bereits oben erwähnten lernorientierten Fehlerfreundlichkeit spielt es für die Motivation und den Lernerfolg der Auszubildenden eine Rolle, wie Lernmaterialien, Lernumgebung und Atmosphäre gestaltet sind.

„Es war nie langweilig, er hatte immer Anschauungsmaterial dabei.“ (ÜBA)

„Zu zweit an der Steuerungsanlage zu arbeiten mit gegenseitiger Kontrolle beim Bauen eines eigenen Schaltplans klappt gut.“ (ÜBA)

Zu den Methoden, die das Unterrichtsgeschehen interessant machen, gehören:

- Praktische Übungen, Praxiseinheiten
- Lehrgespräche, die alle auf ihrer individuellen Kompetenzebene einbeziehen
- Diskussionen im Plenum
- Tandemlernen /Peer-learning / Gegenseitige Unterstützung der Azubis / Förderung des Lernens voneinander
- Selbstlernphasen und Ausprobieren, Learning by Doing
- Einzelpräsentationen
- Möglichkeiten zur Selbstorganisation und Selbststrukturierung des Lernalltags
- die Einbeziehung der Gruppe in Feedbackstrukturen
- Gruppenbesprechungen in denen alle Ideen Gewicht haben
- eine weite Aufgabenstellung
- eine Rückbindung der Inhalte an die Lebenswelt und Arbeitswelt der Azubis
- Unterweisungen, die an den Fragen und Bedürfnissen der Azubis orientiert sind
- Die Mitgestaltung des Unterrichts nach eigenen thematischen Interessen

Einer der Ausbilder erzählte, dass er da, wo es möglich ist, das heißt an Stellen an denen der Stoff das zulässt oder er freie Gestaltungsmöglichkeiten hat, Aufgaben einbaut bei denen die Azubis etwas selbst gestalten müssen. Ein solches Beispiel ist bei der Ausbildung von Bürokaufleuten die Gestaltung einer Website. Der Tag wird so gestaltet, dass der Ausbilder einen halben Tag mit Unterricht und Theorie zum Thema füllt und den Azubis einen Nachmittag und einen Vormittag für die Gestaltung der Website zur Verfügung stellt.

„Ein halber Tag Frontalunterricht ist meiner Erfahrung nach die Grenze des Zumutbaren in dieser Unterrichtsform.“ (ÜBA)

„Interessant ist für die Jugendlichen alles, bei dem sie selbst etwas präsentieren können – z. B. indem sie eine Präsentation des eigenen Betriebes erstellen, mittels eines interessanten und kreativen Programms, wie z. B. Power Point.“ (ÜBA)



„Sich selbst zu präsentieren macht den Jugendlichen sehr viel Spaß und sie sind mit viel Motivation dabei. Motivation und Stolz kommen, wenn sie erfahren, dass das, was sie tun der Betrieb erhält oder es auf einer Messe Verwendung findet. Allerdings brauche sie einen roten Faden für die Präsentation und ein Gerüst, was rein muss, sonst fühlen sich viele überfordert.“ (ÜBA)

Bei einem anderen Meister wird nach Vorbild gelernt:

„Ich zeige Ihnen einfach wie man die Sachen macht und sie sehen, gut ich kann das und ich kann das sehr schnell und sehr gut und nur so kann ich ihnen zeigen, was ich will.“ (sB)

### Fazit

Motivation und Lernerfolg in der Ausbildung werden maßgeblich bestimmt durch die Rolle und die Kompetenz der Ausbilder und Ausbilderinnen.

Die Untersuchung zeigte, dass sowohl ein modernes Rollenverständnis mit einer partnerschaftlichen oder kollegialen Kommunikation zwischen Ausbildern/innen und Lernenden von Bedeutung ist, als auch eine hohe fachliche, methodische und soziale Kompetenz der Ausbilder/innen. Die Auszubildenden benennen sehr genau, wenn ein Ausbilder oder eine Ausbilderin aus ihrer Sicht fachlich nicht kompetent ist. Er oder sie verliert an Respekt und Ansehen. Fast noch wichtiger erscheint es jedoch, dass das Verhältnis zwischen Auszubildenden und ihren Meistern und Ausbildern/innen auf der Ebene der Arbeitsbeziehung stimmt. Die Qualität der Beziehung zum Ausbilder bzw. der Ausbilderin ist der

Grundstein für die Motivation und Verantwortungsübernahme der Auszubildenden. Als weitere Faktoren, von denen die Motivation der Jugendlichen abhängt, haben sich die Konzepte und Methoden mit denen in der Ausbildung gearbeitet wird erwiesen (Partizipation, Subjektorientierung, Unterstützung und Ansatz an Ressourcen, Ganzheitlichkeit, abwechslungsreiche Aufgaben, Handlungsorientierung, Methodenvielfalt usw.). Die Einsicht in den Sinn und Nutzen des Gelernten und der unmittelbar erfahrene Gebrauchswert tragen ebenfalls in erheblichem Maße zu einer Erhöhung der Motivation der Jugendlichen bei.

„Computermäßig hat mir die ÜBA viel gebracht, von der Berufsschule her hätte ich Schwierigkeiten gehabt und nicht so viel Vertrauen, mich z. B. bei Mercedes zu bewerben.“ (ÜBA)

„Briefe in Word zu schreiben war praxisnah und kann sehr gut gebraucht werden.“ (ÜBA)

So entstehende Motivation kann als tragendes Motiv für Lernprozesse und als Angelpunkt für Zufriedenheit bei allen Beteiligten gesehen werden.

Ein bewusster Umgang mit Vielfalt, das heißt das Begreifen von Vielfalt als Normalität und Bereicherung und nicht als Sonderzuweisung, Fremdenfeindlichkeit als Null-Toleranz-Thema, das Aufgehen von kultureller Differenz in einer konsequenten Subjektorientierung und ein offensiver Umgang damit sind als weitere Faktoren für gelingende Ausbildungsverläufe zu nennen.

Martin Alber

## Kreative Felder, Diversity, Auszubildende und eine Liverpooler Band

„Allein schon, weil wir uns begegneten, gehörten John und ich zu den glücklichsten Menschen des zwanzigsten Jahrhunderts. Die Partnerschaft, die Mischung, war unglaublich.“ (Paul McCartney über John Lennon, 1998)

Was haben die Beatles von damals mit einer Projektgruppe von Auszubildenden von heute, die wir im Rahmen von ZIP in einem IT-Unternehmen begleitet haben, gemeinsam? Ganz einfach: Beide Gruppen haben über einen begrenzten Zeitraum ein gemeinsames Projekt betrieben und erfolgreich realisiert. Beide Gruppen haben für sich einen Weg gefunden, etwas Neues zu erschaffen, also kreativ zu sein. Und in beiden Fällen bedurfte es des Zusammenspiels aller und durchaus unterschiedlicher Teammitglieder, um ein nennenswertes Ergebnis zu produzieren. Oder anders gesagt: Beide Gruppen haben es verstanden sich in einer Weise zu organisieren, die mit dem Konzept des Kreativen Feldes beschrieben werden kann. Im Folgenden soll diese These illustriert werden. Dabei werden zunächst einzelne Phänomene beschrieben. Danach wird in einem zweiten Schritt, das Konzept des Kreativen Feldes erläutert. Dabei wird deutlich, dass Vielfalt – oder in der ZIP-Sprache: Diversity – ein entscheidender Faktor für kreative Gruppen ist.

### Ein erfolgreicher Song, ein erfolgreiches Produkt

Die kreative Leistung der Beatles braucht an dieser Stelle nicht näher beschrieben zu werden. „Yesterday“, „Let it be“, „Yellow Submarine“, „Penny Lane“ und zahllose andere Hits sprechen für sich. Die Aufnahmen von John Lennon, Paul McCartney, George Harrison und Ringo Starr können

als Ergebnis eines produktiven Teamwork begriffen werden. Weit weniger spektakulär – und begrenzt auf nur wenige Wochen –, aber ebenfalls sehr produktiv war das Zusammenspiel einer Gruppe von sechs Azubis im Rahmen unseres ZIP-Projektes in einem IT-Unternehmen. Sie hatten sich zur Aufgabe gesetzt eine Idee zu realisieren, die im Rahmen eines Workshops, den wir mit ihnen durchgeführt hatten, entstanden war: Sie wollten ein System entwickeln mit dem es möglich war, die bisher verstreut, unübersichtlich und deshalb nur schlecht nutzbaren ausbildungsrelevanten Informationen im Unternehmen zusammenzuführen und allen Auszubildenden zugänglich zu machen. Die unüberschaubare Anzahl von entsprechenden Büchern, Zeitschriften und Informationen waren bislang im Unternehmen nicht organisiert. Daher sollte ein Konzept für ein Wissensmanagementsystem (incl. Datenbank) bezogen auf ausbildungs- und fachbezogene Literatur erstellt und umgesetzt werden. Es sollte sich zeigen, dass es der sechsköpfigen Projektgruppe gelingen würde, ein neuartiges System zu entwickeln, das auf hohe Akzeptanz der potenziellen Nutzer/innen im Unternehmen und der Personalleitung stieß und daher implementiert wurde. Es handelte sich dabei um eine Lernbibliothek, die auch virtuelle Elemente aufweist. Ein Produkt also, das Informationsprozesse im Unternehmen optimieren konnte.

## Passende Synergiepartner

Auf den ersten Blick scheint es vermessen, die Songs der Beatles mit einem von Azubis erschaffenen neuen Informationssystem in einem IT-Unternehmen in Bezug zu setzen. Dennoch: In beiden Fällen haben die jeweiligen Gruppen etwas Neues erschaffen. Das ist der vergleichbare Kern. Worin liegt also jeweils das Erfolgsgeheimnis? Die Erfolgsgeschichte der Beatles wurde schon in zahlreichen Veröffentlichungen analysiert. Olaf-Axel BUROW (2000) betrachtet das Phänomen Beatles aus der Sicht der Kreativitätsforschung. Er kommt dabei zu folgenden Ergebnissen: Er hält die Zusammenarbeit von passenden Synergiepartnern – hier vor allem John Lennon und Paul McCartney – für eine wesentliche Komponente für die Entwicklung von Neuem: „Neben der persönlich stabilisierenden Freundschaft entsteht ein Verhältnis der kreativen Konkurrenz, der gegenseitigen Herausforderung und Ergänzung, die beide zu Höchstleistungen anspornt.“ (ebd., S.17). George Martin, der Produzent der Beatles spekuliert darüber, was gewesen wäre, wenn sich John Lennon und Paul McCartney nicht begegnet wären: „John wäre vielleicht schließlich eine Art Lou Reed oder Bob Dylan geworden und hätte irgendwie Protestlieder gesungen. Paul hätte wahrscheinlich sichere Hits, populäre, weiche, melodische Songs, geschrieben, denen aber die beißende Schärfe fehlen würde, die er von John absorbierte.“ (in BUROW 2000, S.17).

Burow resümiert: „Nicht das Talent des Einzelnen ist ausschlaggebend. Worauf es ankommt, ist die richtige Mischung“ (ebd., S.18). Seine Schlussfolgerung lautet: „Kreativität entsteht erst dann, wenn die passende Mischung mit einem gewissen Grad an Gegensätzlichkeit und Vielfalt gegeben ist.“ (ebd., S.21). Die Beatles waren eine Mischung sehr verschiedenartiger Persönlichkeiten, die gemeinsam Songs schrieben. Dabei geht Burow davon aus, dass

besonders eigene Defizite und Schwächen für die Synergiepartnerschaft von entscheidender Bedeutung sind. Gerade weil John Lennon zu Anfang seiner Karriere kaum über professionelle Musikkennntnisse verfügte konnte er in Paul McCartney einen Synergiepartner finden, der als Sohn eines Jazzmusikers ausgewiesene musikalische Fähigkeiten besaß. Burow geht davon aus, dass „gerade die Negativbereiche die erfolgsversprechenden Andockpunkte für mögliche Synergiepartner sind“ (ebd., S.22).

Auch in der Projektgruppe der Auszubildenden herrschte eine auffällige Vielfalt. Zu dem Team gehörte etwa ein Techniker, der sich lediglich für die technische, programmierbezogene Umsetzung des Projekts interessierte. Inhaltliche Fragen schienen für ihn keine große Relevanz zu besitzen. Im Gegensatz dazu stand ein Auszubildender aus dem Logistikbereich, der sich vor allem für die inhaltliche Gestaltung des Systems interessierte. Seine Persönlichkeit stand dabei im Kontrast zu einigen anderen redegewandten Teammitgliedern, da er ein Sprachhandicap hatte und seine Redebeiträge deutlich länger brauchten als die der anderen Teammitglieder. Der ursprüngliche Ideengeber des Projekts war ein Azubi im dritten Lehrjahr, der über ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz verfügte und in der Lage war, diese Vielfalt des Teams zu moderieren und produktiv werden zu lassen. Es ist anzunehmen, dass keiner dieser sechs Azubis allein in der Lage gewesen wäre, das Informationssystem so zu konzipieren und umzusetzen, wie es schließlich der Fall war. In anderen Worten: „In der Partnerschaft, im Team bzw. im Kreativen Feld können fast alle Personen, auch ohne überragende Begabung, zu schöpferischen Spitzenleistungen beitragen, weil sich das, was in ihnen steckt, erst zeigt, wenn sie auf ein geeignetes Beziehungsfeld treffen“ (ebd., S.24).

## Kristallisationskern und Randzonen

Damit Teams kreativ sein können, braucht es nach Burow zudem Personen, die in besonderer Weise das vielfältige Geschehen in einer Gruppe bündeln können. So zeigt das Beispiel der Beatles, dass ihr Manager Brian Epstein von entscheidender Bedeutung war. Burow hält ihn für den entscheidenden Kristallisationskern, der den Beatles zu ihrer Struktur verhalf: „Kristallisationskerne sind Personen, die mit sich in Übereinstimmung stehen und von einer Mission beseelt sind. Aufgrund der Übereinstimmung mit sich selbst und ihrer klaren Zielorientierung ziehen sie andere Personen an, die nach Ergänzung und Orientierung suchen. Sie wirken wie Magnete im Feld.“ Gleichzeitig betont er, dass die Beatles ein freiwilliger, sich selbst organisierender Zusammenschluss waren und ihre Fähigkeit auch darin bestand, Führungsvielfalt auszubilden und zu ertragen.

Im Azubi-Team war ebenfalls eine Person auszumachen, die in besonderer Weise von der Idee des zu schaffenden Informationssystems begeistert war. Es war derjenige Azubi, der die Idee überhaupt erst in's Spiel gebracht hatte und der in der Lage war, das Projektteam so zu organisieren, dass am Ende ein fertiges Produkt stand. Es dürfte vor allem ihm als Projektleiter gelungen sein, die Kreativität der Gruppe zu kanalisieren. Denn das Gruppengeschehen wird wie folgt beschrieben: „Die gesamte Gruppendynamik zog eine explosive Kreativität mit sich... die nur noch in die richtige Richtung gelenkt werden musste.“

Ein Prinzip für die Entstehung von Neuem scheint zudem zu sein, dass es bevorzugt in Randzonen entsteht (vgl. BUROW 2000, S.33f.). Übertragen auf die Beatles: Sie bewegten sich außerhalb der konventionellen Bahnen und haben jenseits des damaligen Mainstream ihren eigenen Stil entwickelt. Auch hier lässt sich eine Analogie zu dem beschriebenen Azubi-Projekt herstel-

len: Dieses wurde in einer Projektgruppe realisiert, die sich am Rand des betrieblichen Alltagsgeschäfts traf und in dieser Nische ihre Ideen entwickeln konnte.

## Team- und Dialogfähigkeit

Die Fähigkeit, miteinander zu kommunizieren, gilt als Voraussetzung für erfolgreicher Arbeit. Dies ist besonders bei von Vielfalt geprägten Teams von entscheidender Bedeutung, die gemeinsam schöpferisch tätig sind: „Grundlage der schöpferischen Beziehung sind das gegenseitige Vertrauen in die Anregungsmöglichkeiten durch den jeweiligen Partner und die Bereitschaft zum Dialog: Jeder hat etwas vom anderen und jeder weiß um die erstaunliche Kraft, die der schöpferischen Begegnung eigen ist.“ Diese Teamfähigkeit geht bei den Beatles zum Beispiel so weit, dass John Lennon die schon produzierte Endfassung des Songs „Strawberry Fields Forever“ noch einmal überarbeiten wollte und dem Gesamtteam abverlangte, dass der Song noch einmal eingespielt wurde. Dies dürfte nur aufgrund einer besonderen Dialogfähigkeit aller Beteiligten, einschließlich des Produzenten, gelungen sein (vgl. ebd., S.38f.).

Auch die Azubi-Projektgruppe verfügte über eine hohe Fähigkeit, sich selbst so zu organisieren, dass die Unterschiedlichkeit der einzelnen Teammitglieder produktiv genutzt werden konnte. Dazu der Projektleiter: „Gute Teamarbeit ist das A und O, wenn es um zielgerichtetes Arbeiten geht. Dabei sind vor allem Querdenker von Vorteil, um auch andere Perspektiven einfließen zu lassen, die einem ‚konventionellen Denker‘ gar nicht erst in den Sinn kommen.“



## Diversity als Voraussetzung für Kreativität?

Zumindest das Beispiel der Beatles legt nahe, dass Teamkreativität ohne Vielfalt kaum denkbar ist. Es sind nicht nur die unterschiedlichen Persönlichkeiten von John Lennon und Paul McCartney, die Burow wie folgt beschreibt: „Zwei Elemente treffen aufeinander, stoßen sich ab, ziehen sich an und verschmelzen bisweilen miteinander. Das Vermögen, diese Gegensätzlichkeit auszuhalten, und das Bemühen um gegenseitige Ergänzung und Anregung, sind der Stoff, aus dem Neues entsteht.“ (ebd., S.20) Dazu kommen der eher ausgleichende George Harrison und der pragmatische Ringo Starr. Dies reichte aber noch nicht, um die Beatles zu dem zu machen, was sie geworden sind. Erst durch Brian Epstein, der zum Manager der Band wird, und dem konservativen George Martin gelingt es, ein Kreatives Feld zu formieren.

Auch die Zusammensetzung der Projektgruppe der Auszubildenden des IT-Unternehmens ist – wie bereits beschrieben – von Vielfalt geprägt. Auch diese Gruppe bestand jedoch nicht nur aus den schon vorgestellten, eher auffallenden Personen: Projektleiter, Techniker und Logistik-Azubi mit Sprachhandicap. Die anderen Gruppenmitglieder zeigten sich – zumindest auf den ersten Blick – weniger exponiert und dürften auf diese Weise einen wesentlichen Beitrag zur „richtigen Mischung“ geleistet haben. Gerade diese Mischung mag dazu geführt haben, dass eine besondere Kreativität entstehen konnte.

## Was sind Kreative Felder?

Die bislang beschriebenen Phänomene am Beispiel der Beatles und der Azubi-Projektgruppe können im Konzept des Kreativen Feldes, wie dies Burow entwickelt hat, zusammengefasst werden. Burow definiert das Kreative Feld wie folgt:

„Das Kreative Feld zeichnet sich durch den Zusammenschluss von Persönlichkeiten mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten aus, die eine gemeinsam geteilte Vision verbindet: Zwei (oder mehr) unverwechselbare Egos, die sich trotz ihrer Verschiedenheit ihres gemeinsamen Grundes bewusst sind, versuchen in einem wechselseitigen Lernprozess ihr kreatives Potenzial gegenseitig hervorzulocken, zu erweitern und zu entfalten.“ (ebd., 50).

Burow (ebd., S.50f.) nennt folgende Charakteristika des Kreativen Feldes:

- Dialogische Beziehungsstruktur
- Gemeinsames Interesse (Produktorientierung)
- Vielfalt unterschiedlicher Fähigkeitsprofile
- Konzentration auf die Entfaltung der gemeinsamen Kreativität (Synergieprozess)
- Gleichberechtigte Teilhabe (Partizipation)
- Kreativitätsförderndes Umfeld

Weiter führt Burow (vgl. ebd., S.42) aus: Kreative Felder müssen über Personen verfügen, die durch eine in ihrer Person verankerten Vision in der Lage sind, zu Kristallisationskernen zu werden. Es bedarf zudem offener „Experimentierräume, in denen Menschen erproben können, welche (geeigneten) Personen sie anziehen.“

Dem jeweiligen Umfeld kommt dabei eine wesentliche Funktion zu: „Weiter wissen wir, dass im Hintergrund geeignete Unterstützer vorhanden sein müssen, die über das nötige soziale und fachliche Know-How verfügen. Auch können wir jetzt begründen, warum z.B. die unterschätzten wortkargen Schweiger oft unersetzlich sind. Das Feld muß einerseits so elastisch gebaut sein, dass es Extreme integrieren kann und eine gewisse Harmonie entsteht; andererseits müssen genügend Gegensätze, profilierte Egos, Spannungspole vorhanden sein, damit Neues entstehen kann“ (ebd., S.42).



Burow verweist zudem auf ein Selbststeuerungsprinzip, das kaum zu unterschätzen ist: „Offensichtlich gelang es den Beatles aus eigener Kraft, ein Feld zu konstruieren, in dem diese Positionen optimal besetzt waren“ (ebd., S.42). Die in kreativen Feldern auftretende kreative Konkurrenz kann nur dann produktiv werden, wenn das Feld in der Lage ist, dabei auftretende Spannungen zu verarbeiten. „Aus dieser Perspektive wird deutlich, wie unersetzlich die Beiträge des eher ausgleichenden George Harrison ebenso wie die Art des humorvollen und pragmatischen Ringo Starrs für einen ausgeglichenen Gefühlshaushalt waren. Vier Persönlichkeiten vom Kaliber eines McCartney oder Lennon hätten das Kreative Feld schnell gesprengt“ (ebd., S.41).

### **Grundannahmen des Konzepts der Kreativen Felder**

Wie fundiert Burow das Konzept des Kreativen Feldes? In Weiterentwicklung der Lebensraumdarstellung von Kurt Lewin geht er von folgender Hypothese aus: „Ähnlich wie eine Kompassnadel bewegen wir uns demnach von Geburt an in sozialen und kulturellen Kräftefeldern, die unserem Streben eine Richtung geben. Bestimmte Dinge ziehen uns an (z.B. eine bestimmte Nahrung, Musik, eine Beschäftigung etc.). Andere stoßen uns ab und wir suchen sie zu meiden. Die Frage, was uns anzieht bzw. abstößt entscheidet sich in einer Wechselwirkung zwischen unseren persönlichen Anlagen, und der Einwirkung der Felder, in denen wir uns bewegen. Manche Kinder haben z.B. eine stärkere Affinität zu Musik, die sie dazu führt, entsprechende Situationen aufzusuchen und die Aufmerksamkeit der Eltern in eine entsprechende Richtung zu lenken. Natürlich können auch die Eltern entsprechende Impulse setzen; doch dies wird ihnen nur in dem Maß gelingen, in dem eine Übereinstimmung mit den Anlagen des Kindes, seinen persönlichen Neigungen sowie den Umwelteinflüs-

sen (z.B. Wertschätzung einer bestimmten Musik durch die Peer-Group d.h. die Gleichaltrigen etc.) vorliegt“ (BUROW & HINZ, S.9).

Burow/Hinz gehen daher davon aus, dass die Beantwortung der Frage, inwieweit wir unsere kreativen Potenziale freisetzen können eben auch davon abhängt, inwieweit wir uns in einer kreativitätsfördernden Umgebung bewegen. Bezogen auf berufliche Umgebungen sind nach Burow & Hinz (vgl. S.10) folgende Faktoren kreativitätsfördernd:

- Komplexität der Tätigkeit
- Nicht-autoritativer Führungsstil
- Unterstützende Vorgesetzte
- Anregende ArbeitskollegenInnen
- Kreative Konkurrenz (motivierende Herausforderungen)

Burow geht in Anlehnung an Bourdieu davon aus, dass Kreativität ein Effekt des Feldes ist. Demnach sind kreative Durchbrüche immer Ausdruck besonders gestalteter sozialer und kultureller Umgebungen, in denen herausragende Persönlichkeiten die Funktion eines Kristallisationskerns, eines Magneten im Feld haben: „Personen wie Einstein, Freud, Picasso usw. sind demnach in der Lage, Anregungen, Ideen, Konzepte usw. zu bündeln und andere Personen anzuziehen, so dass sie in direkter oder indirekter Zusammenarbeit mit anderen in der Lage sind, grundlegende Neuschöpfungen vorzunehmen“ (BUROW & HINZ, S.12).

Burow macht den Feldcharakter des Schöpferischen an seinem Jazzband-Modell (vgl. BUROW & HINZ, S.12) deutlich: In einer Jazzband finden sich Menschen zusammen, die auf ihrem jeweiligen Instrument Experte sind. Sie wählen ein gemeinsames Thema und geben sich Raum, in diesem Rahmen zu improvisieren und Neues zu schaffen. Für diesen Prozess ist die Voraussetzung, dass sie aufeinander

hören, im Dialog miteinander sind und dass die anderen für das Solo des einen in den Hintergrund treten, pausieren oder/und ihn musikalisch unterstützen. Nicht jeder braucht alles zu können. Jeder aber muss seine Fähigkeiten in den gemeinsamen Prozess einbringen und offen für das Neue sein, das entsteht.

Burow/Hinz (vgl. S.13) betrachten Bands als Prototyp des Kreativen Feldes. An ihrer Funktionsweise sind die wichtigsten Prinzipien für selbstorganisiertes Teamlernen erkennbar:

1. Bands entstehen in Selbstorganisation
2. Bands benötigen eine überschaubare Gruppengröße
3. Bands basieren auf Gleichberechtigung und demokratischen Entscheidungsstrukturen
4. Bands entstehen aus einem zeitaufwendigen Prozess der Selbstselektion
5. Bands lassen ein Gefühl der Zugehörigkeit und einen ‚Gruppengeist‘ entstehen
6. Bands basieren auf Arbeitsteilung bei gleicher Belohnung
7. Bands funktionieren durch gegenseitige Herausforderung und Anregung
8. Bands basieren auf Gewinner-Gewinner-Spielen: Alle profitieren voneinander.“

### **Wie kann Personal- und Organisationsentwicklung in Unternehmen zum Entstehen kreativer Felder beitragen?**

Kehren wir zu unseren beiden Beispielen, den Beatles und den Auszubildenden, zurück. Wesentlich dürfte in beiden Fällen – so verschieden sie auch sein mögen – gewesen sein, dass jeweils eine unterstützende, kreativitätsfördernde Umgebung da war, die die Entwicklung der jeweiligen Projekte ermöglichte und ihnen die notwendigen Experimentierräume zur Verfügung stellte. Im Falle der Beatles sind dies unter anderem der Produzent und Arran-

geur George Martin und der Manager Brian Epstein. Auch der Erfolg der Azubi-Projektgruppe liegt nicht nur darin begründet, dass sie selbst ein kreatives Team bildete. Ganz wesentlich war, dass das Unternehmen und die damit gegebene Unternehmenskultur den Freiraum für eine solche Projektgruppe zur Verfügung stellte. Konkret heißt dies, dass sich die Projektgruppe selbst organisieren durfte und auch der externen Moderation durch uns nur am Anfang bedurfte. Die Projektgruppe konnte durch einen konstruktiven Dialog mit dem Personalleiter erreichen, dass die notwendigen Mittel zur Verfügung gestellt wurden, um das Produkt, ein Wissensmanagementsystem, im Unternehmen zu implementieren. Die im Unternehmen vorhandene Lernkultur diente als Voraussetzung / Katalysator für das Kreative Feld, das die Azubi-Projektgruppe bildete.

Im Rahmen unseres ZIP-Projektes haben wir folgende Charakteristika dieser Unternehmenskultur erkennen können:

- Flache Hierarchien
- Open-Door-Policy
- Kooperativer Führungsstil der Ausbilder/innen
- Übertragung von Verantwortung an die Azubis in hohem Maß
- Partizipationsmöglichkeiten der Azubis
- Förderung des lernorientierten Wissensaustausches
- Kollegiale Lernatmosphäre und informeller Wissensaustausch
- Förderung der Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Azubis. Gleichzeitig: Ausbilder/innen fungieren als Mentoren/innen und Coaches.
- Auswahl geeigneter Arbeitsaufgaben (z.B. Projektarbeit, Rotation), die an Komplexität zunehmen
- Hohes Tempo, hohe Ergebnisorientierung

Die Lernkultur dieses IT-Unternehmens zeigt eine Reihe von Charakteristika, die auch BUROW & HINZ (vgl. S.16f.) als Grundprinzipien für eine veränderte Lernkultur beschreiben:

- Prinzip des Selbstmanagements und pro-aktives Verhalten
- Prinzip der Verantwortlichkeit
- Prinzip des Lernens durch Erfahrung
- Prinzip des Self-Supports
- Prinzip der Förderung der Bewusstheit
- Prinzip der Synergie
- Prinzip der Prozessorientierung
- Prinzip der Transparenz

### **Fazit**

Diversity ist für kreative Teamleistungen von enormer Bedeutung. Diversity bezieht sich dabei zunächst auf Kategorien der zweiten Dimension (vgl. SCHWARZ-WÖLZL 2005): Das heißt es geht um Vielfalt in Bezug auf Persönlichkeit, Wissen und Können. Natürlich ließe sich die Frage stellen, inwiefern diese Diversity-Kategorien der zweiten Dimension von Kategorien der ersten Dimension (Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, Behinderung, sexuelle Orientierung, Religion) abhängig sind. Es bedürfte weiterer Forschungen, um diese Frage empirisch zu untersuchen. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle: Die Vielfalt, die Kreative Felder auszeichnet, kann nur dann produktiv werden, wenn es dafür auch geeignete Rahmenbedingungen gibt. Eine Aufgabe zeitgemäßer Personalentwicklung könnte es sein, Voraussetzungen für das Entstehen kreativer Felder in der eigenen Organisation oder im eigenen Unternehmen zu schaffen und so innovative Bildungsprozesse zu ermöglichen.

### **Literatur**

BUROW, O.-A. (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart.

BUROW, O.-A. & HINZ, H. (2003): Evolutions- und Organisationsentwicklungssystem (EPOS): Akademie/Schulzentrum Silberburg auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für kooperatives und selbstorganisiertes Lernen, in: Profile, 5, S.67-75.

SCHWARZ-WÖLZL, M. (2005): Der Vielfalt eine Chance geben. Wegweiser für Managing Diversity im Betrieb. Wien.

## **Barbara Stock**

# **Gemeinschaft schafft Wissen**

Schwarze Zahlen schrieb im Jahr 2006 eine im Rahmen von ZIP begleitete Arbeitsförderungs- und Beschäftigungsgesellschaft aus dem Großraum Stuttgart.

Dies ist insofern bemerkenswert, als sich aus dem Auftrag dieser Einrichtung, nämlich Menschen in den regulären Arbeits- und Ausbildungsmarkt zu integrieren, ein ständiger Wechsel der Belegschaft ergibt. Ein großer Teil der Beschäftigten verweilt nur ca. 6 Monate in Qualifizierungsprojekten.

In teilnehmenden Beobachtungen und qualitativen Interviews über die alltäglichen Arbeitsabläufe und Lehr/Lernsituationen wurde insbesondere die stetige Zirkulation von Wissen augenfällig. Im Folgenden soll der Annahme nachgegangen werden, dass sich diese Einrichtung nicht trotz, sondern gerade aufgrund ihres Auftrages, permanent neue Menschen für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren, behaupten kann. Die Verbreitung von Informationen und die Vermittlung von Wissen scheint innerhalb der Organisation, als selbstverständliches Tagesgeschäft von den Beteiligten nahezu unbemerkt bewerkstelligt zu werden. Der Frage nach einem möglichen Bezug zwischen der Produktivität und somit auch ökonomischen Stärke der Einrichtung und ihrem Umgang mit Wissen geht dieser Beitrag anhand des Ansatzes "situiertes Lernen"/"Cognitive Apprenticeship" nach.

### **Die Zielgruppe**

Menschen in Arbeits- und Berufsnot sollen Angebote zur Erwerbs- und Sozialintegration erhalten. Nach Angaben der Arbeitsförderungs- und Beschäftigungsgesellschaft zählen zur Zielgruppe: chancenarme junge Arbeitslose, Langzeitarbeitslose, erwerbsfähige Arbeitssuchende, Alleinerziehende, WiedereinsteigerInnen in den Beruf, Menschen mit Migrationshintergrund, Behinderte und Rehabilitanten/innen.

Im Folgenden werden diese zusammenfassend als ProjektteilnehmerInnen bezeichnet.

### **Die Lernumgebung**

Den Großteil ihrer Zeit verbringen die ProjektteilnehmerInnen in den Dienstleistungsbereichen des Beschäftigungsträgers (z.B. Gastronomie, Hauswirtschaft, Hausmeisterei usw.).<sup>20</sup> Hier findet auch im konkreten Arbeitskontext ihre Qualifizierung für das jeweilige Berufsfeld statt. Dabei zeichnet sich die Lernumgebung insbesondere dadurch aus, dass sie von den ProjektteilnehmerInnen, welche sich ja zur Qualifizierung von Kenntnissen und Fertigkeiten hier befinden, in erster Linie als Arbeitsfeld wahrgenommen wird. Abgesehen von regelmäßig stattfindenden Schulungsmodulen (z. B. zum Thema Bewerbungsschreiben) sind Informationen in einem hohen Maße an den Arbeitskontext gebunden. Die Vermittlung von Informationen steht im direkten Zusammenhang zu konkreten Arbeitsaufträgen. Lernen findet somit während der Bewältigung der Arbeit statt. Der Nutzen des angewendeten Wis-

---

<sup>20</sup> ...oder in anderen eher handwerklich orientierten Gewerken. Die teilnehmende Beobachtung begrenzt sich auf den Dienstleistungsbereich.

sens steht unmittelbar vor Augen. „Träges“ oder sogenanntes „totes Lehrbuchwissen“ findet nahezu keinen Platz in der täglichen Wissensvermittlung. Im Mittelpunkt steht vielmehr der aktive Aneignungsprozess der ProjektteilnehmerInnen, dessen Erfolg sich meist direkt beweisen muss. Die Funktion des Lehrens durch die dafür Verantwortlichen tritt in den Hintergrund. Die Lehrenden, in den meisten Fällen MeisterInnen im jeweiligen Beruf des Dienstleistungsbereiches, bezeichnen sich aus ihrer Berufsqualifizierung und ihrem eigenen Selbstverständnis heraus als MeisterInnen und nicht als Lehrende bzw. Auszubildende. Durch die realen Rahmenbedingungen des Arbeitsumfeldes (z.B. Zeitdruck) geben die MeisterInnen zwar die Strukturen im Rahmen der Abwicklung eines Auftrages vor, die Verantwortung für deren korrekte Ausführung wird aber soweit wie möglich an die ProjektteilnehmerInnen abgegeben. Diese werden mit Zielvorgaben betraut und die MeisterInnen bzw. erfahreneren ProjektteilnehmerInnen (ExpertenInnen) stehen ihnen zur Problemlösung unterstützend zur Seite.

## Der theoretische Zugang

Im Folgenden wird kurz die Theorie des situierten Lernens vorgestellt und der dieser Lerntheorie zugeordnete „Cognitive Apprenticeship - Ansatz“ eingeführt. Dies soll später dazu dienen die in der Einrichtung vorgefundene Praxis der Wissensvermittlung besser zu verstehen.

## Das situierte Lernen

Das situierte Lernen ist eine seit etwa zehn Jahren etablierte Gegenposition zu rein kognitiv ausgerichteten Lerntheorien. Eine zentrale Grundannahme des situierten Lernens ist, dass Wissen von Individuen im Aushandlungsprozess konstruiert wird: „Wissen ist weder ein äußerer Gegenstand, der sich gleichsam vom Lehrenden zum Lernenden transportieren lässt, noch eine

getreue interne Abbildung desselben.“ (KNUTH & CUNNINGHAM 1993)

Der Begriff des situierten Lernens ist nicht eindeutig definiert. Zusammenfassend kann man aus verschiedenen theoretischen Ausführungen folgende Grundannahmen aufzählen:

- Das Wissen in einer Gemeinschaft stellt immer „geteiltes Wissen“ dar, d. h., Wissen wird von Individuen im Rahmen sozialer Transaktionen gemeinsam entwickelt und ausgetauscht. Das konkrete Denken und Handeln eines Individuums lässt sich jeweils nur vor dem Hintergrund eines konkreten (sozialen) Kontextes verstehen.
- Lernen ist stets situiert, d. h. es ist an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen innerhalb der Lernsituation gebunden.
- Wissen wird nicht passiv erworben, sondern aktiv konstruiert.  
(Vgl. KRAPP & WEIDENMANN 2001, S.615f.)

Der Ansatz des situierten Lernens kritisiert die formale Bildung, wie wir sie beispielsweise aus dem klassischen „Frontalunterricht“, in der Schule kennen.

Die formale Bildung stellt erst seit dem 19. Jh. und lediglich in den Industrieländern die zentrale Form der Wissensvermittlung dar. (Vgl. COLLINS 1989, S.453) Das hier größtenteils vermittelte, explizite „Lehrbuchwissen“, wird jedoch erst in der Verbindung mit implizitem Wissen in realen Anwendungssituationen nutzbar. Die Lehr-/Lernansätze des situierten Lernens versuchen im Gegensatz dazu, beispielsweise durch komplexe Aufgabenstellungen und nicht vorgegebene Lösungsmöglichkeiten, auch in der formalen Unterrichtssituation Raum zum Erwerb impliziten Wissens (z.B. Problemlösungsstrategien) zu bieten. Konstruktivistische Lerntheorien, wie die des situierten Lernens, sind eng an Beobachtungen der Praxis angelehnt und in



Form verschiedenster Lehr-/Lernansätze (z.B. Cognitive Apprenticeship, Anchored Instruction, Cognitive Flexibility, ...) in die schulische und außerschulische Bildung eingezogen.

Im folgenden wird gezeigt, wie sich durch den Ansatz "situiertes Lernen"/ "Cognitive Apprenticeship" Wissensvermittlungsprozesse in der Beschäftigungsgesellschaft beschreiben lassen.

### **Cognitive Apprenticeship**

A. Collins, J.S. Brown und S.E. Newman entwickelten 1989 den Cognitive Apprenticeship Ansatz. Da kognitive Prozesse im Unterschied zu manuellen Fertigkeiten und Tätigkeiten nicht offen beobachtbar sind, zielt der Cognitive Apprenticeship - Ansatz insbesondere darauf ab, Wissen von ExpertInnen für Lernende explizit zu machen. Der Ansatz bezieht sich, wie der Name bereits nahelegt, auf die traditionelle Handwerkslehre. Die Qualitäten der Handwerkslehre (engl.: Apprenticeship – die informelle Ausbildungssituation) sollen in eine möglichst authentische Lernumgebung überführt werden. Durch natürliches, aufeinander bezogenes Handeln zwischen den Beteiligten sollen Neulinge in die „Expertenkultur“ eines Faches eingeführt werden. (Vgl. KRAPP & WEIDENMANN 2001, S.619f.)

Vorgehensweise nach diesem Ansatz ist:

1. Artikulieren (Articulation)
2. Reflektieren (Reflection)
3. Explorieren (Exploration)

(Vgl. KRAPP & WEIDENMANN 2001, S.620)

### **Einführung in eine Expertenkultur**

Zunächst führt eine fachkundige Person (ExperteIn, z.B. eine Meisterin) die anstehende Aufgabe aus und verdeutlicht eventuell noch zusätzlich verbal, welches Wissen zur erfolgreichen Ausführung angewendet wurde. Die neuen ProjektteilnehmerInnen führen nun die Arbeitsaufgabe selbstständig aus. Ihr Vorgehen wird dabei beobachtet und beurteilt. Möglicherweise lenken Hinweise auf bisher von ihnen unbedachte Aspekte, und Verbesserungsvorschläge erweitern ihr Handlungswissen. Erfahrenere ProjektteilnehmerInnen oder der/die ExperteIn übernehmen Arbeitsschritte, welche noch die Fähigkeiten und Kenntnisse der neuen ProjektteilnehmerInnen übersteigen. Diese Unterstützung wird nach und nach reduziert. Innerhalb von überwiegend informellen Gesprächen werden Problemeinschätzungen und mögliche Lösungswege diskutiert. Die Beteiligten tauschen ihre momentanen Wissensbestände aus. Eigene Arbeitsergebnisse, aber auch subjektive Lösungsstrategien für problematische Arbeitsabläufe können hierdurch mit denen von Anderen verglichen werden. Auf diese Weise wird über das eigene Handlungs- und Sachwissen reflektiert und die eigenen Fähigkeiten können besser eingeschätzt werden. Das Vorhersehen und richtige Einschätzen von Aufwand und möglichen Hürden des Arbeitsauftrages kann entscheidend sein für eine termingerechte Abwicklung. Durch zunehmende Eigenverantwortung im Arbeitsfeld kann Erfahrungswissen aufgebaut werden. Der Transfer von Kenntnissen auf vielfältigste Herausforderungen, welche sich aus dem Arbeitskontext ergeben, erzeugt flexibel anwendbares Wissen.

Eine Ausbilderin der Hauswirtschaft beschreibt ihrer Kollegin eine Arbeitssituation mit einem Projektteilnehmer die nach diesem Muster verlief:

A.: Hast du den Herrn L schon mal beobachtet?  
K.: Ja, wieso? Ja, ist halt relativ langsam und so. Ich habe ihn heute an der Waschmaschine gehabt, habe ihm etwas gezeigt an der Maschine, weil ich gedacht habe das kann er einstellen, das war ein einfaches Programm, das war nichts kompliziertes sonst hätte ich es ihn auch nicht machen lassen. Aber - ehm - des ging und das hat er auch verstanden habe ich den Eindruck gehabt.

A.: (erfreutes)Mhm.

K.: Aber ich habe ihn kein kompliziertes Programm machen lassen, nur ein ganz einfaches. Und bin neben dran gestanden und habe es erklärt.

A.: Und währenddessen hat er es gemacht?

K.: Ich bin neben dran gestanden und hab erklärt.

A.: Ja.

K.: Und hab gesagt jetzt machen sie mal.

A.: Und dann hat er das Schritt für Schritt gemacht?

K.: Also es war einfach so: ich stand dran und habe geschwätzt und er hat es gemacht. Wie auch immer, aber ich war da.

A.: Ich denk einfach das ist so, die Arbeitsaufträge müssen Schrittweise kommen. Der macht's.

(Teilnehmende Beobachtung, Mittwoch 17.05. 2006)

## Nutzen des Wissens im Team

Die Auftragserfüllung nimmt in der Praxis der Einrichtung einen hohen Stellenwert ein. Die Bewältigung eines anstehenden Auftrags steht im Vordergrund und somit die Funktionstüchtigkeit der Teams aus MitarbeiterInnen und ProjektteilnehmerInnen.

Aussagen von AusbilderInnen weisen auf eine starke Vorauswahl der Einsatzbereiche von ProjektteilnehmerInnen hin. Dieser Auswahlprozess findet bewusst unter den Realbedingungen der Praxis statt:

„Ich schicke meine neuen Leute die ersten Tage zum Michael, wenn der sagt: Die und die „funktionieren“, dann schnappe ich sie mir. Die anderen geben wir dem Michael.“<sup>21</sup>

Die verbleibende Personengruppe kann nach Kategorien wie Ethnie und Alter äußerst heterogen sein. Eigenschaften wie Verantwortungsbewusstsein, Auffassungsgabe, handwerkliches Geschick und Interesse am jeweiligen Berufsfeld müssen jedoch durchweg zu einem gewissen Mindestmaß vorhanden sein. Interessant ist, dass die AusbilderInnen aus den von ihnen betreuten ProjektteilnehmerInnen insgesamt wiederum „Einsatzteams“ gezielt zusammenstellen. Und dabei insbesondere auf die Produktivität von Unterschiedlichkeit (Diversity) achten.

„Man muss Gruppen machen, die funktionieren. Wenn du zwei Gute hast, die aufeinanderhocken, und du hast nicht genug Arbeit für die, dann sagt der Eine: Am nächsten Tag komme ich nicht mehr, ich bekomme eh keine gescheiterten Aufgaben.“

„Die Einen lernen von den Anderen.“

„Das macht denen ja auch viel mehr Spaß, wenn sie etwas zugetraut bekommen.“

(WORKSHOP mit Ausbildern, Freitag 9.03. 2007)

Bei der Zusammenstellung von Einsatzteams beziehen die AusbilderInnen gezielt Überlegungen zu gruppendynamischen Prozessen mit ein. Gegenseitige soziale Kontrolle, beispielsweise die Arbeitsmoral oder die Pünktlichkeit betreffend, aber auch Sprachbarrieren und körperliche Belastbarkeit spielen eine Rolle:

„Man muss die Guten auf die „Pappendeckel“ loslassen und die regeln das dann schon.“

(WORKSHOP mit Ausbildern, Freitag 9.03. 2007)

„Also wenn ich weiß, Frau XY kommt morgens, dann weiß ich genau, um den Teilbereich muss ich mich nicht so kümmern, wie jetzt, wenn sie nicht da wäre.“

(Teilnehmende Beobachtung, Mittwoch 17.05. 2006)

<sup>21</sup> Name geändert

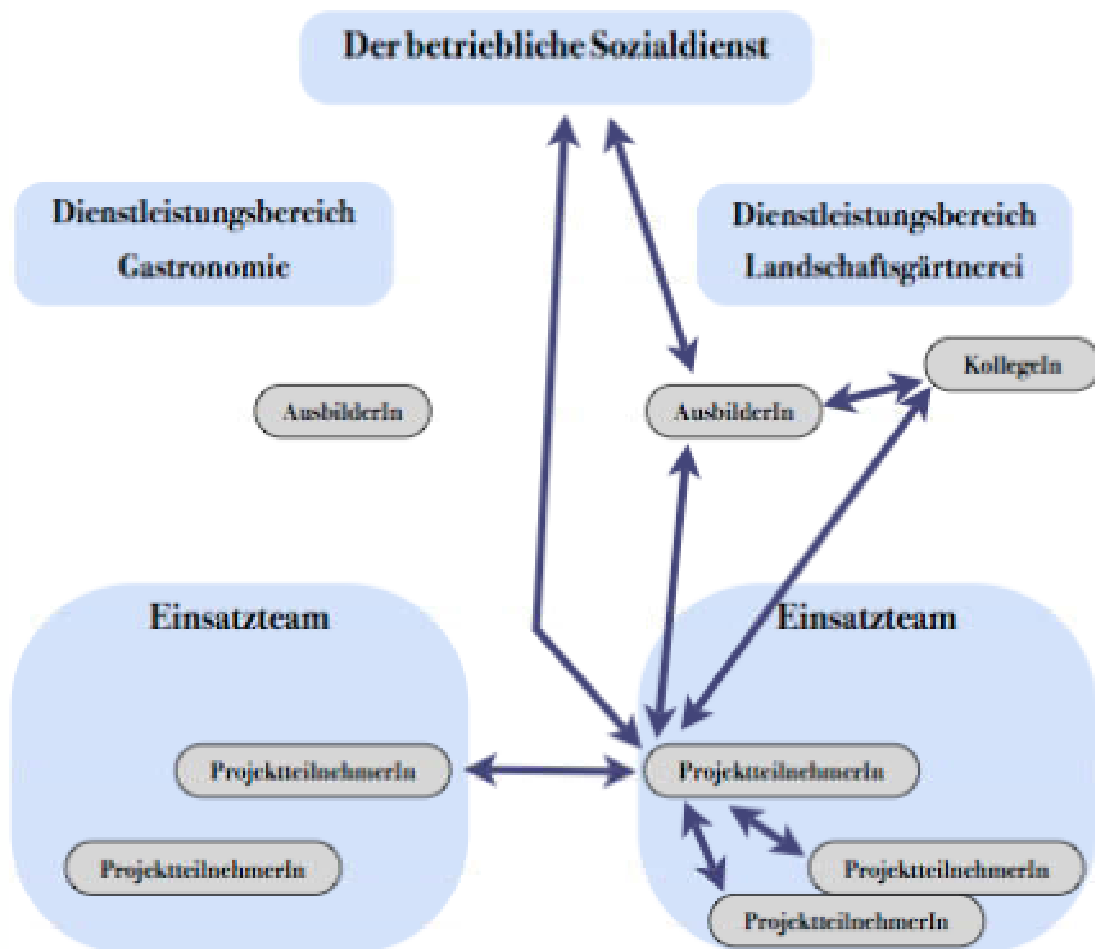
## Der Austausch von Informationen

Ein "erfolgreiches" Team zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass seine Mitglieder intensiv das für die Auftragsabwicklung nötige Wissen untereinander austauschen. Darüber hinaus können Austauschbeziehungen über die Grenzen des Teams hinweg bestehen. (Vgl.: WENGER 1998)

Es folgt ein Schaubild, welches die Informationsflüsse um eine/n Projektteilnehmer

rIn der Beschäftigungsgesellschaft aufzeigen soll. Durch die Gesamtbetrachtung der Informationsflüsse kann eine Vorstellung von den vielfältigen und untereinander vernetzten Lernmöglichkeiten der einzelnen Beteiligten gewonnen werden. Insbesondere der informelle Austausch und die damit verbundene Weitergabe impliziten Wissens spielen dabei eine herausragende Rolle.

## Informationsfluss



## Doppelter Auftrag

Jeder Pfeil stellt den Austausch von Informationen zwischen den Beteiligten bezüglich der Auftragserfüllung dar. Auftragserfüllung muss hier allerdings immer doppelt gedacht werden: Einerseits im konkreten Arbeitsauftrag des jeweiligen Dienstleistungsbereiches, andererseits aber auch im Qualifizierungsauftrag der Einrichtung insgesamt.

## Der Austausch impliziten Wissens

Informationen werden von den Beteiligten nach dem Kriterium der Verwertbarkeit ausgewählt und in den jeweils bereits vorhandenen Wissensbestand eingefügt, beispielsweise die Informationen über die Fertigkeiten eines/r ProjektteilnehmerIn im Umgang mit der Kehrmaschine, wie folgender Gesprächsmittschnitt zeigt:

K.: „Ja, ja. Ich weiß sie kann es. [...] Fr. E, die hat ziemlich verschrocken am Anfang getan, hat's aber mit der Zeit so leidlich hin gekriegt. Aber sicher ist sie nicht, ich kann ihr nicht mit gutem Gewissen ein Maschine in die Hand geben.“

A.: „Ja, ja. Gut, dann weiß ich das auch.“  
(Teilnehmende Beobachtung, Mittwoch 17.05. 2006)

Erst im aktiven Aneignungsprozess wird aus Informationen Wissen. Dabei werden nicht nur die ProjektteilnehmerInnen von ihrem Umfeld geprägt, sondern auch sie beeinflussen die Wissensbestände ihres Umfeldes. Es besteht ein stetiger Fluss an Informationen, welcher durch den Eintritt und den Weggang von ProjektteilnehmerInnen zusätzlich beschleunigt wird.

## Fazit

Interessant am Qualifizierungsansatz der Beschäftigungsgesellschaft ist insbesondere, dass die Qualifizierungssituationen nicht vom "realen" Arbeitskontext getrennt sind. Der Nachteil der kurzen Verweildauer der Beschäftigten (auf Grund der gesetz-

lich geregelten Zuweisungspraxis) führt aber auf der anderen Seite zu einer geradezu virtuoson Handhabung von "Wissensströmen", die sich produktiv auf Qualifizierungsprozesse auswirkt.

Die AusbilderInnen aber auch ProjektteilnehmerInnen untereinander sind durch die kurze Verweildauer gezwungen den Prozess der Aneignung von Wissensinhalten immer wieder aufs Neue anzuleiten. Der Auftrag aber auch die Notwendigkeit der Qualifizierung setzen sich auf diese Weise ständig fort. Informationen über die vorhandene Leistungsfähigkeit der MitarbeiterInnen zirkulieren permanent. Die Kenntnisse und Fertigkeiten der einzelnen Beteiligten werden kommuniziert und auf diese Weise der gesamten Organisation zur Verfügung gestellt. Die Zusammensetzung der Gemeinschaft ist ein nie stillstehender Prozess. Routine kann sich kaum in den Arbeitsprozess einschleichen. Es ist vielmehr von den Verantwortlichen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit gefordert, um die Belastbarkeit und die Fähigkeiten der jeweils Beteiligten richtig einzuschätzen und eine Überforderung der ProjektteilnehmerInnen zu vermeiden. In Folge dessen kann gewährleistet werden, dass das vorhandene Know-How, aber auch die Persönlichkeitseigenschaften der ProjektteilnehmerInnen zum erfolgreichen Abschluss eines Arbeitsauftrages voll ausgeschöpft werden können.

In sich rasch wandelnden Kontexten ist Lernbereitschaft eine unumgängliche Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten. Die untersuchte Beschäftigungsgesellschaft verfügt über eine effektive Kultur der Wissensvermittlung. Über erfolgreichen Informationsaustausch und die Förderung sowie Nutzung von vielfältigen Potenzialen kann hier Vieles gelernt werden.

## Literatur

ARNOLD, P. & PUTZ, P. (2000): Communities of Practice als Orientierungsrahmen für die Gestaltung virtueller Lernumgebungen. In: Scheuermann, F. (Hrsg.): Campus 2000 - Lernen in neuen Organisationsformen, Reihe Medien in der Wissenschaft, Bd. 10, Münster u.a, Waxmann Verlag.  
URL: <http://www.provi.de/pa/present>

COLLINS, A. et al. (1989): "Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser.", edited by Lauren B. Resnick. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

FISCHER F. & WEINBERGER, A.: Mitschrift der Vorlesung „Einführung in die Pädagogische Psychologie“ im SS 2006 in Tübingen. Unveröffentlichtes Manuskript.

KNUTH & CUNNINGHAMIN, D.J.(1993). In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl.. Weinheim, S.615.

KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl.. Weinheim

SEUFERT, S.: Virtuelle Lerngemeinschaften: Konzepte und Potenziale für die Aus- und Weiterbildung. In: Zinke, G. & Fogolin, A.(2004): Online-Communities – Chancen für Informelles Lernen in der Arbeit. Bielefeld, S.28-38.

WENGER, E. (1998): Communities of Practice. Learning as a Social System.  
<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> Rev. 2008-02-15

WORKSHOP mit Ausbildern. Mitschrift vom Freitag 9.03. 2007. Unveröffentlichtes Manuskript.



## **Teil III - Ausblick**

## Gebhard Stein

# Ausblick und Handlungsbedarf

Angesichts der jüngeren Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt - einige Branchen haben mittlerweile insbesondere im Süden Deutschlands Schwierigkeiten, ihre Ausbildungsstellen zu besetzen - könnten die Ergebnisse des EQUAL-Projektes ZIP u.a. dazu genutzt werden, um Strategien in der Ausbildung zu entwickeln und umzusetzen. Im Blick sind dabei u.a. Jugendliche, die niedrige formale Bildungsniveaus erreicht haben und bisher Probleme hatten, in berufliche Ausbildung und Qualifizierung integriert zu werden.

Die Aktualität der Projektergebnisse ergibt sich vor allem aus einer (zumindest in der Öffentlichkeit so dargestellten) positiven Entwicklung am Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Seit sich in jüngster Zeit zumindest im Süden der Republik der Ausbildungsstellenmarkt etwas entspannt – wobei man die nach wie vor bestehenden Probleme z.B. der Altbewerber und vieler Hauptschüler nicht unter den Tisch kehren darf – zeichnet sich eine neue Situation ab: In bestimmten Branchen und vor allem in kleinen Betrieben des Handwerkes redet man davon, dass nicht genug Nachwuchs in die Ausbildungsberufe einmündet. Es ist absehbar, dass künftig auch Jugendliche ausgebildet werden "müssen", die die Voraussetzungen, die bisher gesetzt waren, nicht ohne weiteres erfüllen können, so insbesondere bezogen auf Jugendliche mit niedrigeren formalen Bildungsabschlüssen. Die Verantwortlichen für die Ausbildung in kleinen Betrieben sprechen davon, dass sie künftig auch häufiger mit sozialen Schwierigkeiten, die Jugendliche aus ihrem Umfeld – z.B. den Familien – mitbringen, umgehen müssen und dass damit neue Herausforderungen an die Qualität der Aus-

bildung gestellt werden – und damit an die fachliche Qualifikation der Auszubildenden.

Aus der Zusammenarbeit mit Ausbildungsverantwortlichen in unserem EQUAL-Projekt können wir bezogen auf diese neuen Herausforderungen einige Handlungsfelder benennen und Perspektiven für Handlungsbedarf anreißen.

1. Dazu zunächst eine generelle These:

**Ein produktives Verständnis von "Diversity" - also dass Unterschiedlichkeit in Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft, Ethnie usw. eine wichtige Ressource darstellt - muss in der Ausbildung und in Klein- und Mittelunternehmen (KMU)**

- mit einem neu reflektierten Verständnis von Bildungsprozessen einhergehen,
- Strategien zur Qualifizierung und Unterstützung von Ausbilderinnen und Ausbildern umfassen und
- institutionelle Entwicklungsprozesse (Organisationsentwicklung) mit einschließen.

Im "Mainstream" der Diskussion um Diversity-Management wird bisher kaum über zentrale Grundlagen für eine gelingende Umsetzung im Kontext Ausbildung und Klein- und Mittelunternehmen diskutiert. Es fehlen klar formulierte Zusammenhänge zwischen den Implikationen des Diversity Management und beispielsweise der modernen (europäischen) Bildungsdebatte insbesondere um selbstgesteuertes und informelles / nicht-formelles Lernen.

Wenn Unterschiede zwischen Jugendlichen und im Verhältnis zu erwachsenen Ausbilderinnen und Ausbildern in Ausbildungs- und Qualifizierungsprozessen als Ressource genutzt werden sollen, reichen Appelle – wie wir sie in der Literatur häufig finden – dass "Diversity" nützlich für ein Unternehmen sei, nicht aus. Es sind konkrete Perspektiven und Handlungsschritte notwendig, wenn das "Diversity-Prinzip" tatsächlich im Alltag von Qualifizierung und Ausbildung von Jugendlichen verankert werden soll.

## 2. Entwicklungs- und Handlungsbedarf

Es lässt sich dazu Entwicklungs- und Handlungsbedarf in einigen Bereichen formulieren:

### **(Selbst-)Reflexion und Veränderungen von Haltungen bei Ausbilderinnen und Ausbildern steht am Anfang.**

Zunächst stellen sich Fragen nach den eigenen "Bildern im Kopf" insbesondere über Jugendliche aus uns fremd erscheinenden Kulturen, aber auch bezogen auf die gegenwärtigen Jugendkulturen. Es geht dabei beispielsweise auch um die Reflexion von "Vor-Urteilen" - Prozesse, die nicht immer harmonisch, glatt und unaufgeregt verlaufen mögen, weil sie an die eigenen Werthorizonte und damit an die persönliche Substanz rühren.

### **In kleineren Betrieben z.B. des Handwerks oder in der überbetrieblichen Ausbildung benötigen Ausbilderinnen und Ausbilder mehr Raum für die Reflexion ihrer Erfahrungen, Austausch mit Fachleuten aus gleichen und vor allem aus anderen Bereichen und Formen der Begleitung und Unterstützung sowie Weiterbildung.**

Bisher gibt es für Ausbilderinnen und Ausbilder in kleineren Betrieben - und auch in weiten Teilen der überbetrieblichen Ausbil-

dung – nur wenig institutionalisierten Raum, in denen sie sich gegenseitig von ihren unmittelbaren Erfahrungen mit Jugendlichen berichten können und von anderen erfahren können, welche Strategien sie entwickelt haben, um ein produktives Ausbildungsklima zu schaffen. Dies wäre der Beginn für weiterführende Prozesse der Reflexion und Weiterentwicklung von Ansätzen auch für die pädagogische Dimension in Ausbildungsprozessen. Stereotype und Vor-Urteile bei der Einschätzung von "schwierigen" Jugendlichen könnten so relativiert werden. Anregungen für ein "neues" Verständnis von Heterogenität als Ressource - und eben nicht als Belastung - im pädagogischen Alltag der Ausbildung könnten so entwickelt werden.

Neben Formen des institutionalisierten Erfahrungsaustausches hat sich im ZIP-Kontext u.a. individuelles Coaching von Ausbilderinnen und Ausbildern als produktive Form der Unterstützung herauskristallisiert. Des Weiteren müssten Erfahrungen aus der Weiterbildung von Fachkräften im Kontext "interkulturelle Öffnung" vorwiegend aus dem Bereich der Sozialen Arbeit und Verwaltung auf den Bereich betriebliche Qualifizierung und Ausbildung transformiert werden.

### **Reflexion des (vielfach routinisierten) pädagogischen Handelns, um individuelle Lernwege und -strategien bei Jugendlichen ermöglichen.**

Wir konnten feststellen, dass sich Fachleute in der Ausbildung zumeist nicht primär mit Fragestellungen aus dem Umfeld von "Diversity" befassen, wenn sie ihren Alltag reflektierten. Vielmehr standen zunächst häufig praktische Fragestellungen im Vordergrund wie z.B.:

Welcher pädagogische Ansatz motiviert, hält Jugendliche "bei der Stange" und ermöglicht gleichzeitig produktives Lernen?

War also der erste Impuls zur Reflexion oft von sehr pragmatischen Fragen geleitet, ergaben sich in Reflexionen (z.B. in Coa-

chingprozessen) häufig Diskussionen über den Zusammenhang von selbstdefiniertem Lernen, informellen Lernprozessen, Motivation und sehr unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen von Auszubildenden.

Schien also zunächst die Frage nach "Diversity" nachrangig, so stellte sie sich dann wieder ein, wenn z.B. Jugendliche in der Gruppe waren, die außerordentlich geschickt mit den Händen waren, aber sprachliche Schwierigkeiten hatten und damit Probleme, die von außen gesetzten formalen Bildungsziele zu erreichen. Es ging dann darum zu überlegen, wie alternative, individuell zugeschnittene "Lernwege" beschritten werden könnten, wie diese in das formale Gesamtkonzept einpassbar waren usw.. U.a. zeigt sich, dass dabei partizipative Ansätze im pädagogischen Kontext hoch wirksam waren. Ein Beispiel dafür ist das Einbeziehen von "jugendkulturellen" Orientierungen, bei denen Autolackierer-Azubis Vorlagen aus dem Internet nutzen und dabei – in Umkehrung klassischer Lehrer-Ausbilder-Beziehungen – die Ausbilderin von den Jugendlichen lernen kann und die Erkenntnisse der Jugendlichen in den formalen Ausbildungskontext integriert. Dies war ein Beispiel für die originelle Nutzung der "Generationen-Differenz".

Fachkräfte arbeiten auch in der Ausbildung vielfach in routinisierten Abläufen. Vieles in Ausbildungsprozessen ist standardisiert. Manche technische Gegebenheit "färbt" auf die pädagogischen Prozesse ab, oder diese müssen Betriebsabläufen untergeordnet werden.

Wenn "Diversity" als Prinzip ernst genommen wird, bedeutet dies, Jugendliche individuell zu fördern. Dies geht aber nur, wenn individuelle Lernwege möglich sind. Standardisierte Lehrabläufe oder klassischer Frontalunterricht sind dazu nur phasenweise geeignet. Selbstbestimmtes Lernen, projektförmiges Lernen, peer-learning usw. sind einige der Ansätze, die im EQUAL-Projekt eingesetzt wurden (und die wir in dieser Veröffentlichung beschrieben

haben), um der Unterschiedlichkeit von Jugendlichen und ihren individuellen Lernstilen und Kompetenzniveaus gerecht zu werden.

### **Sichtbarmachen und Nutzen von vorhandenen Erfahrungen von Ausbilderinnen und Ausbildern.**

Wir waren während unserer Arbeit im ZIP-Projekte immer wieder erstaunt darüber, welche produktiven, interessanten und originellen Lösungen engagierte Ausbilderinnen und Ausbilder entwickelt haben, um optimale Lernbedingungen zu schaffen und Jugendliche zu motivieren. Diese Ansätze waren aber manchmal nicht einmal den Verantwortlichen im Betrieb oder in der Bildungseinrichtung bekannt und wurden entsprechend selten wertgeschätzt. Damit werden in Betrieben und Bildungseinrichtungen vorhandene Ressourcen bislang nicht systematisch genutzt.

Ansätze, wie sie in "ZIP" entwickelt wurden, z.B. Coaching-Prozesse für Ausbilderinnen und Ausbilder, um mit ihnen ihre Lehrstrategien zu reflektieren oder die Verständigung und Entwicklung neuer gemeinsamer Strategien im Mitarbeiterkreis einer Institution als Organisationsentwicklungsprozess (siehe den Beitrag zur Sprachförderung) sind Beispiele dafür.

### **Um produktive Lernumgebungen zu entwickeln oder zu schaffen, braucht es gezielt geplante und umgesetzte Prozesse der Organisationsentwicklung, um dafür taugliche Rahmenbedingungen zu schaffen.**

Die Schaffung von individuellen Lernmöglichkeiten für Jugendliche und von Rahmenbedingungen für produktive pädagogische Prozesse stellt Herausforderungen an die Organisationsentwicklung der Ausbildungsbetriebe und -institutionen (z.B. in der überbetrieblichen Ausbildung). Wir können aus unseren Erfahrungen im Projekt "ZIP" folgern, dass es neben den in

der Diversity-Literatur vorwiegend beschriebenen "Top-down"-Prozessen – das Unternehmen verpflichtet sich von der Führung ausgehend auf das Prinzip "Diversity" – auch einen "Bottom-up"-Prozess braucht. In diesem müssen aus den Anforderungen des pädagogischen Ausbildungsalltags und den individuellen Notwendigkeiten der einzelnen Jugendlichen heraus die organisatorischen Rahmenbedingungen reflektiert werden. Dieser Prozess – siehe als Beispiel nochmals das Beispiel der Sprachförderung oder Beispiele aus der interkulturellen Öffnung – erscheint oft mühsam und komplex. Es lässt sich aber zeigen, dass so aus einem gemeinsamen konsensualen Prozess zwischen verantwortlichen Fachkräften heraus entwickelte strukturelle Konzepte tatsächlich in den Alltag integriert werden können und so institutionell verankert sind.

**Nutzung von unterschiedlichen Erfahrungen in der Qualifizierung und Ausbildung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen aus "regulären" Betrieben**

**und Sozialen Betrieben (z.B. der sogenannten "Benachteiligtenförderung").**

Es ist erstaunlich, dass es bisher so gut wie keinerlei Austausch von Erfahrungen zwischen Sozialen Betrieben und "regulären" Betrieben auf der Ebene von Ausbilderinnen und Ausbildern gibt. Dabei liegen in Sozialen Betrieben, Projekten der Jugendberufshilfe usw. vielfach sehr lange und fundierte Erfahrungen in der Qualifizierung mit sogenannten "schwierigen" Jugendlichen vor, die bislang aber so gut wie nicht genutzt werden, um in "regulären" Betrieben angewendet zu werden.

Es wäre spannend, Ausbilderinnen und Ausbildern aus Sozialen Betrieben der "Benachteiligtenförderung" mit Fachkräften von der "anderen Seite" zusammenzubringen – auch mit Lehrern und Eltern – und gemeinsame Lernprozesse darauf zu gründen. Dies würde noch einmal ganz neue Seiten eines Umgangs mit Heterogenität ermöglichen und eine neue Facette des Umgangs mit "Diversity" zeigen.



## **Anhang: Materialsammlung**

## Anhang: Virtuelles Lerntagebuch

In den letzten Jahren wird im Bildungsbereich zur Reflexion und Optimierung von Lernprozessen verstärkt die Lerntagebuch-Methode eingesetzt. Lernende sollen so dazu angeregt werden, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, zu dokumentieren, zu überprüfen, zu vertiefen und ggf. zu verändern. Meist werden die Lernenden über Impulsfragen dazu angeregt, ihre Lernerfahrungen niederzuschreiben. Die konkrete Umsetzung der Methode Lerntagebuch unterscheidet sich dabei je nach Zielsetzung, Setting und Zielgruppe.

Was ist ein virtuelles Lerntagebuch?

- In dem virtuellen Lerntagebuch zeichnen Sie jeden Tag – wie in einem Tagebuch – auf, was Sie an dem jeweiligen Arbeitstag erlebt haben. Dazu bekommen Sie jeden Tag von uns zwei Fragen, die Sie selbst per Mail täglich abrufen.

Wozu ein Lerntagebuch?

- Sie lernen jeden Tag. Ob in der Berufsschule, bei der Arbeit oder in der Freizeit. Vieles lernen Sie gezielt und bewusst, manches ganz von selbst oder auch unbewusst. Lernen hört nicht mit der Schule auf, sondern ist ein lebenslanger Prozess. Deshalb kann es für Sie interessant sein, sich darüber klar zu werden, welche Lernerfahrungen Sie in Ihrer Ausbildung machen.
- Gleichzeitig ist es für Ihren Ausbildungsbetrieb wichtig zu erfahren, welche Lernprozesse Sie zu Beginn Ihrer Ausbildung erleben. Auf diese Weise kann deutlich werden, was gut in der Einarbeitungsphase läuft, was weniger hilfreich ist und wo etwas für die Auszubildenden verbessert werden könnte.

Wann arbeiten Sie mit dem Lerntagebuch?

- In der Zeit vom 16.10.06 bis 27.10.06 rufen Sie täglich gegen Ende Ihres Arbeitstages per Mail unsere beiden Fragen für diesen Tag ab. Sie können beide Fragen beantworten oder aber, wenn Ihnen eine Frage unpassend erscheint, nur eine Frage auswählen und diese beantworten.

Ihre Antworten werden verschlüsselt, das heißt: Es lässt sich für uns und Ihren Ausbildungsbetrieb nicht nachvollziehen, wer was geschrieben hat.

Worauf kommt es beim Schreiben des Lerntagebuchs an?

- Bitte beschreiben Sie die Erlebnisse und Situationen, nach denen wir Sie fragen, möglichst genau und ausführlich. Nennen Sie dabei – um die Anonymität zu gewährleisten – keine Namen von Dritten. Da wir die Abläufe Ihres Ausbildungsbetriebes nicht kennen ist es wichtig, dass Sie möglichst Schritt für Schritt die Situation erzählen. Es gibt dabei kein Richtig oder Falsch. Was zählt, sind Ihre Erfahrungen.

Für das Verfassen der Antworten können Sie sich bis zu 20 Minuten Zeit nehmen.

Auswertung des Lerntagebuchs

- Drucken Sie Ihre Antworten aus und betrachten Sie diese im Zusammenhang. Überlegen Sie dabei: Was fällt Ihnen auf? Welche Fragen ergeben sich für Sie? Was überrascht Sie?

Auch wir werden alle Antworten näher betrachten und mit Ihnen unsere Erkenntnisse darüber austauschen.

## Fragen der ersten Staffel

### 1. Tag

- a) Wenn ich heute mehr Zeit gehabt hätte, dann hätte ich am liebsten.... und/oder
- b) Ich bin stolz, dass ich heute...

### 2. Tag

Stellen Sie sich vor, Sie hätten heute einen persönlichen Assistenten an Ihrer Seite gehabt. Welche Tätigkeiten hätten Sie an ihn abgegeben und weshalb? Und um welche Tätigkeiten hätten Sie sich selber gekümmert und weshalb?

### 3. Tag

- a) Besonderen Spaß hat mir heute gemacht... und/oder
- b) In der Begegnung mit Person XY fiel mir heute auf...

### 4. Tag

- a) Wenn ich heute mein Vorgesetzter gewesen wäre, hätte ich.... und/oder
- c) Wenn ich den heutigen Tag nochmal erleben könnte, würde ich....

### 5. Tag

- a) Heute habe ich die Zeit vergessen als... und/oder
- b) Heute fühlte ich mich überfordert (unterfordert) als...

### 6. Tag

- a) Wenn ich an den heutigen Tag denke, möchte ich noch lernen... und/oder
- b) Wenn ich an den heutigen Tag denke, würde ich folgendes anders machen...

### 7. Tag

- a) Was habe ich heute Neues erlebt? und/oder
- b) Mein interessantestes Pausengespräch war...

### 8. Tag

- a) Heute habe ich am meisten gelernt als... und/oder
- b) Besondere Schwierigkeiten hatte ich heute als...

### 9. Tag

- a) Wie würde mein perfekter Arbeitstag aussehen? Beschreiben Sie ihn so ausführlich als möglich. Was hat Sie heute gehindert bzw. unterstützt, diesen perfekten Tag zu erleben?

### 10. Tag

- a) Besonders gut gelungen ist mir heute.... und/oder
- b) Heute war für mich besonders hilfreich, dass...

## Fragen der zweiten Staffel

### 1. Tag

- a) Besonderen Spaß hat mir heute gemacht.... (Beschreiben Sie die Situation möglichst genau. Was haben Sie erlebt? War noch jemand beteiligt? ....) und/oder
- b) Besonders anstrengend war heute...(Beschreiben Sie möglichst genau, was Sie angestrengt hat. Warum war es anstrengend?)

### 2. Tag

- a) Wenn ich an den heutigen Tag denke, möchte ich noch lernen...(Beschreiben Sie, was Sie noch lernen möchten.) und/oder
- b) Wenn ich heute mehr Zeit gehabt hätte, dann hätte ich am liebsten...

### 3. Tag

Denken Sie an das Team, in dem Sie arbeiten.

a) Was war heute in der Zusammenarbeit mit ihrem Team besonders hilfreich? (Beschreiben Sie die Situation. Wie war die Ausgangssituation? Wer war beteiligt? Was genau war hilfreich?)

und/oder

b) Was war heute in der Zusammenarbeit mit ihrem Team nicht hilfreich. (Beschreiben Sie die Situation. Wie war die Ausgangssituation? Wer war beteiligt?)

### 4. Tag

a) Ich bin stolz, dass ich heute...(Erzählen Sie eine Situation).

und/oder

b) Heute habe ich am meisten gelernt als...(Erzählen Sie eine Situation. Was haben Sie dabei gelernt?)

### 5. Tag

a) In welchen Situationen fühlten Sie sich heute unterfordert? Warum? Was hätte sein müssen, damit Sie sich nicht unterfordert fühlen?

und/oder

b) In welchen Situationen fühlten Sie sich heute überfordert? Warum? Was hätte sein müssen, damit Sie sich nicht überfordert fühlen?

### 6. Tag

a) Welches Lob haben Sie heute bekommen? In welcher Situation? Warum? Von wem?

und/oder

b) Welche Kritik haben Sie heute bekommen? In welcher Situation? Warum? Von wem? Halten Sie diese Kritik für berechtigt? Wenn Ja: Warum? Wenn Nein: Warum nicht?

### 7. Tag

Denken Sie an Ihre Vorgesetzten:

a) Welche Rückmeldung von ihm/ihr empfanden Sie heute besonders hilfreich? Warum?

und/oder

b) Welche Rückmeldung von ihm/ihr empfanden Sie heute nicht besonders hilfreich? Warum nicht?

### 8. Tag

a) Besonders interessant war heute...(Beschreiben Sie, in welcher Situation Sie etwas Interessantes erlebt haben. Was genau war interessant?)

und/oder

b) Besonders langweilig war heute.... (Beschreiben Sie, in welcher Situation Sie etwas Langweiliges erlebt haben. Was genau war langweilig?)

### 9. Tag

Heute war für mich besonders hilfreich, dass.... (Beschreiben Sie die Situation möglichst genau. Wie war die Ausgangssituation? Welche Schwierigkeit ist aufgetreten? Wer war beteiligt? Wurde eine Lösung gefunden? Wie sah diese aus?)

### 10. Tag

Wie sähe Ihr perfekter Arbeitstag als Azubi aus. Beschreiben Sie ihn so ausführlich als möglich. Was hat Sie heute gehindert bzw. unterstützt einen solchen perfekten Tag zu erleben?

## **Anhang: Interviewleitfaden für Auszubildende mit Migrationshintergrund**

Diese Sammlung von Fragen diene als Leitfaden für Gespräche, die AusbilderInnen mit ihren Auszubildenden mit Migrationshintergrund führten:

- Was gefällt dir an deiner Ausbildung - was nicht?
- Was sagen deine Eltern zu deiner Ausbildung?
- Warum lernst du diesen Beruf?
- Warum bist du nach Deutschland gekommen?
- Wie fühlst du dich hier?
- Was für ein Bild deiner Herkunftskultur begegnet dir in Deutschland?
- Wie geht es dir damit? Ist dieses Bild stimmig für dich oder falsch?
- Was pflegst du denn noch aus deiner Herkunftskultur?
- Wie ist das für dich, wenn du dein Herkunftsland besuchst? Wie geht es dir dann, wie fühlst du dich?
- Welche Kontakte hast du denn zu Deutschen?
- Wie siehst du uns Deutsche?
- Siehst du einen Unterschied wie mit dir und deinen deutschen Kolleg/innen umgegangen wird?
- Wärest du lieber in deinem Heimatland oder hier?
- Gibt es etwas, das du gut kannst und nicht machen kannst - hier nicht gefragt ist?
- Was gibt dir Kraft/Mut für deine Zukunft. Welche Chancen siehst du für dich?
- Wie lange sind Sie hier? In welcher Generation?
- Warum sind Sie nach Deutschland gekommen?
- Wie fühlen Sie sich hier?



## Anhang: Aufbereitete Befragungsergebnisse

“Wann gelingt Bildung?” - Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen und qualitativen Interviews mit Ausbilderinnen, Ausbildern und Auszubildenden an einem Bildungszentrum der Handwerkskammer. Das folgende “Zwischenprodukt” diene der Darstellung und Präsentation charakteristischer Aussagen. Sie sind nach den Kategorien des (hier nicht abgedruckten) Interview-Leitfadens gegliedert.

### Zusammenfassung

- Es wurden eine Reihe von **Kategorien gelingender Bildung** sichtbar:
  - **Wertschätzende Grundhaltung der Ausbilder und modernes Rollenverständnis**
  - **Partnerschaftliche Kommunikation zwischen Ausbildern und Lernenden**
  - **Hohe fachliche, methodische und soziale Kompetenzen der Ausbilder**
  - **Motivation durch abwechslungsreiche Aufgaben, Methodenvielfalt**
  - **Anregende Lernmaterialien und Lernumgebung**
  - **Bewußter Umgang mit Vielfalt (Diversity)**
- Insgesamt zeigt sich eine **hohe Zufriedenheit der Auszubildenden** mit den untersuchten Kursen und der Bildungsakademie
- **Anmerkung:** Alle Zitate der Ausbilder sind **grün** hinterlegt, die Aussagen der Auszubildenden sind **gelb** hinterlegt

